

Blankertz, Herwig [Hrsg.]

**Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen**

Weinheim ; Basel : Beltz 1978, 192 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)



Quellenangabe/ Citation:

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, 192 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231376 - DOI: 10.25656/01:23137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231376>

<https://doi.org/10.25656/01:23137>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

# Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands  
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :**

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.  
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.  
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,  
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

## Vorwort

Vom 8.–10. 3. 1978 fand der 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) unter dem Thema „Die Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse“ in der Universität Tübingen statt. Der besondere Charakter dieses Kongresses ergab sich aus der im Ablauf der Veranstaltungen – Plenarvorträge, Podiumsdiskussion, Sitzungen von über 40 Arbeitsgruppen, Sitzungen von DGfE-Kommissionen und Mitgliederversammlung der DGfE – sichtbar werdenden, für die Erziehungswissenschaft charakteristischen Spannung zwischen politischer Inanspruchnahme und wissenschaftlicher Reflexion. Der Kongreß begann mit einem Grußwort des zu diesem Zeitpunkt noch amtierenden Kultusministers des Landes Baden-Württemberg, WILHELM HAHN, eines Mitinitiators und Repräsentanten des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. Die Thesen dieses Forums wurden von der überwiegenden Mehrheit der Kongreßteilnehmer als gegenaufklärerisch, die produktiven Intentionen der Bildungsreform des letzten Jahrzehnts verunglimpfend eingeschätzt und dementsprechend zurückgewiesen, von einer Minderheit aber auch, wie sich insbesondere in der Mitgliederversammlung zeigte, als notwendige Korrektur politisch-gesellschaftlicher Überforderungen der erzieherischen Praxis wie der pädagogischen Theorie unterstützt. Der Kongreß wurde beendet mit einer von LUDWIG VON FRIEDEBURG vorgetragenen „Bilanz der Bildungsreform“. Der große Beifall, mit dem der Kongreß LUDWIG VON FRIEDEBURG dankte, galt offensichtlich nicht nur einer hervorragenden Analyse und glanzvollen Rede, sondern auch dem ehemaligen Kultusminister des Landes Hessen.

Zwischen politisch scharf kontrastierendem Auftakt und Abschluß arbeitete der Kongreß die Situation der Erziehungswissenschaft am Ende einer stürmischen Entwicklung in vielen Einzelaspekten sehr differenziert heraus – „nicht in agitatorischer, sondern in der der Wissenschaft zukommenden Form von Distanz und Unterscheidung“, wie ich es schon in meinem Einführungsvortrag zum Kongreßthema für unsere Disziplin als angemessen bezeichnet hatte.

Das vorliegende Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ präsentiert nur einen kleinen Ausschnitt der Kongreßarbeit. Zu diesem Sachverhalt habe ich einige Erläuterungen zu geben: Wie schon zwei Jahre zuvor beim 5. Kongreß in Duisburg, so stellte die DGfE auch in Tübingen ihre fachinterne Bestandsaufnahme in das Rampenlicht der Öffentlichkeit: Jeder Interessent war herzlich eingeladen und hatte Zugang zu jeder Kongreßveranstaltung. Tatsächlich haben insgesamt weit über tausend Erzieher, Lehrer, Studierende und Wissenschaftler an Kongreßveranstaltungen in Tübingen teilgenommen, in der Mehrzahl sogar Nicht-Mitglieder der DGfE. Da der Kongreß sich nicht auf Plenarveranstaltungen beschränken, sondern gerade auch Gelegenheit zum intensiven, freien wissenschaftlichen Gespräch zwischen Fachkollegen oder auch zwischen Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Praktikern, Lehrern und Erziehern eröffnen sollte, mußten, wenn ein *Numerus clausus* für bestimmte Veranstaltungen nicht in Frage kam, sehr viele

Arbeitsgruppen eingerichtet werden: Das Programmheft zählte 48 – von denen bis auf 5 auch tatsächlich alle durchgeführt wurden. Die 50 Arbeitsgruppen-Leiter (einzelne Arbeitsgruppen wurden von 2 Personen geleitet) hatten insgesamt fast 200 Referenten, Positions- oder Thesenvertreter engagiert, die mit vorbereiteten Beiträgen nach Tübingen kamen, zum Teil sich bereits vor dem Kongreß zu ersten Arbeitssitzungen getroffen hatten und auch nach dem Kongreß die für und in Tübingen angebahnten Gespräche fortsetzten. Daraus ergab sich ein Bestand an Manuskripten, der unmöglich in einen Beiheft der „Z. f. Päd.“ dokumentiert werden konnte. Da sich in einigen Arbeitsgruppen durch eine thematisch scharf aufeinander bezogene, vielfach kontroverse Diskussion publikationswürdige Zusammenhänge ergaben, die nicht sinnvoll auseinandergerissen werden konnten, schied auch das Verfahren einer exemplarischen Präsentation der auf dem Kongreß behandelten Themen für dieses Beiheft aus.

Darum werden hier nur die Beiträge von drei, im Tübinger Programmheft unter der Überschrift „Theorie“ subsumierten Arbeitsgruppen publiziert. Die Beiträge dieser drei Gruppen – aus Gründen der erst von den Ergebnissen deutlicher sichtbar gewordenen Systematik her allerdings in einer anderen Reihenfolge, als im Tübinger Programmheft aufgeführt – sind zwar nur ein Ausschnitt aus den Tübinger Arbeitsgruppen-Themen, aber sie behandeln das Generalthema ausdrücklich, welches in den anderen Arbeitsgruppen notwendigerweise implizit enthalten war, wenn auch gebrochen durch die Anbindung an konkrete methodologische oder sachfeldbezogene Fragestellungen. Die drei von DIETRICH BENNER, KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER und FRIEDRICH KÜMMEL geleiteten Arbeitsgruppen können aber nicht nur deshalb eine gewisse Repräsentativität für die Detailarbeit des Tübinger Kongresses beanspruchen, sondern auch mit der sehr unterschiedlichen Art der Referenzenszusammensetzung und der Verarbeitung der Ergebnisse:

- Während DIETRICH BENNER einige Erziehungswissenschaftler im engeren Sinne nötigt, ihre wirklich oder nur scheinbar unvereinbar gegenüberstehenden Theorie-Praxis-Modelle alternativ zu diskutieren und eben dadurch auf gemeinsame Verbindlichkeiten zurückzubeziehen,

- suchen KLAUS MOLLENHAUER und CHRISTIAN RITTELMAYER von den aus der Entwicklung der Erziehungswissenschaft selbst sich stellenden Fragen nach einer Wiederaufnahme ethischer Argumentationen das Gespräch mit Vertretern der praktischen Philosophie in der Hoffnung, neue Perspektiven für die Pädagogik eröffnen zu können, und

- gelingt FRIEDRICH KÜMMEL in einem Gespräch von Vertretern nur einer einzigen Schulrichtung der Pädagogik, der von OTTO FRIEDRICH BOLLNOW ausgehenden, eine differenzierte Entfaltung von Pädagogik als Theorie einer Praxis.

Abgesehen von den hier vorgelegten Beiträgen ist an anderer Stelle bereits auf die Ergebnisse des Tübinger Kongresses zurückgegriffen worden. Um denjenigen Lesern, die sich einen Überblick über die ganze Breite der Tübinger Diskussion verschaffen wollen, das Auffinden der einzelnen Texte zu erleichtern, gebe ich im Anschluß an dieses Vorwort eine Bibliographie zum Tübinger Kongreß.

Die DGfE hat dem Kultusministerium des Landes BADEN-WÜRTTEMBERG und der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT für Zuschüsse zu danken, durch die die Durchführung des Kongresses ermöglicht wurde. Zu danken ist dem damaligen

Kultusminister des Landes BADEN WÜRTTEMBERG, Herrn Prof. D. D. h. c. WILHELM HAHN, dem Bürgermeister der Stadt Tübingen, Herrn Dr. ALBRECHT KROYMANN, der Vizepräsidentin der Universität Tübingen, Frau Prof. Dr. HANNA WEISCHEDEL für Interesse und freundlichen Zuspruch. Besonderer Dank für eine reibungslose Organisation am Ort gilt dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, insbesondere dem gegenwärtigen Vorsitzenden der DGfE, Herrn HANS THIERSCH, und dem Geschäftsführer des Instituts, Herrn KLAUS-PETER LÜTCHE.

HERWIG BLANKERTZ



# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort . . . . .	5
-------------------	---

## I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . .	13
--	----

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität . . . . .	23
---	----

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen . . . . .	33
---	----

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums . . . . .	51
---	----

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ . . . . .	67
---	----

## II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik . . . . .	79
--	----

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung . . . . .	87
--	----

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik . . . . .	103
--	-----

### **III. Pädagogik als Theorie einer Praxis**

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis . . . . .	119
--	-----

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ . . . . .	121
---	-----

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft . . . . .	127
----------------------------------	-----

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können . . . . .	137
--	-----

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person . . . . .	147
---------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung . . . . .	155
---	-----

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung . . . . .	165
---	-----

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit . . . . .	175
--	-----

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE . . . . .	189
---	-----

Die Mitarbeiter dieses Heftes . . . . .	192
---	-----

# **I. Theorie-Praxis-Probleme**





## Theorie, Technik, Praxis

### *Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle*

- Wer sich „unvoreingenommen“ zur Mitarbeit in unserer Arbeitsgruppe „Handeln, Technik, Praxis – Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle“ entschlossen hat, mag dies in der Erwartung getan haben, diejenigen, welche das Thema angesetzt, und diejenigen, welche es in der Form von Referaten und Vorträgen vorbereitet haben, verfolgten die Absicht, hier alternative Theorie-Praxis-Modelle zu entwickeln, die Alternativen zur Diskussion zu stellen und schließlich aus der Vielzahl der Modelle eine Entscheidung für eine oder mehrere Alternativen herbeizuführen. Die Thematik unserer Arbeitsgruppe ist jedoch weitaus komplexer, als daß sie so angegangen und aufgelöst werden könnte. Es gibt nicht einmal Konsens in der Frage, ob und zu welchem Zweck alternative Wissenschafts-, Technik- und Handlungsformen erarbeitet werden sollen und ob es Alternativen überhaupt geben kann.

Um einen Rahmen für die Diskussion zu skizzieren und zu den Fragestellungen der Hauptreferate von EGON SCHÜTZ, WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK und JOHANNES ERNST SEIFERT hinzuführen, will ich in meinen einleitenden Bemerkungen eine vorläufige Bestimmung des in der Thematik unserer Arbeitsgruppe angesprochenen Problems entwickeln. Ich gehe dabei von der bekannten Unterscheidung zwischen einem vorwissenschaftlichen und einem wissenschaftlichen Technik-Verständnis aus und stelle dann die These von der Notwendigkeit eines dritten Verständnisses von Technik auf; abschließend werde ich auf einige Schwierigkeiten hinweisen, die der Entwicklung eines alternativen Technik-Verständnisses entgehen.

Aus zwei Gründen eignet sich der Begriff der Technik besonders als Einstieg in die Problematik der Entwicklung alternativer Theorie-Praxis-Modelle. Zum einen verstehen wir nämlich unter Technik immer schon ein Ineinander von Theorie und Praxis, zum anderen sind im Technik-Begriff bereits zwei unterschiedliche Theorie-Praxis-Modelle angesprochen, je nachdem ob wir mit ihm eine vorwissenschaftliche Technik im Sinne dessen, was die Griechen *technē* nannten, oder die Technik im neuzeitlichen Sinne meinen. Der Begriff *technē* bezeichnet sowohl die Geschicklichkeit, etwas herzustellen, als auch das herzustellende Werk als Produkt menschlicher Arbeit. Technik im Sinne von *technē* meint somit ein *Können*, das durch die herstellende Tätigkeit selbst erworben wird und nur durch sie erworben werden kann. Die *Theorie* dieses Könnens und sein Vollzug (*Praxis*) fallen in ihm nicht auseinander. In der handwerklichen Arbeit verfügt nur der über die Technik, der sie sich arbeitend angeeignet hat. *Technē* meint, wie ARISTOTELES formuliert, ein Können, das man schon gelernt haben muß, um etwas herzustellen, das man aber nur lernen kann, indem man die zu erlernende Tätigkeit ausübt (ARISTOTELES, Nikomach. Ethik). Mit dieser Definition ist keineswegs, wie uns heute scheinen könnte, eine Paradoxie formuliert; denn der klassischen *technē* liegt ein Tätigkeits- und Lernverständnis zugrunde, in welchem die Arbeit noch Einheit von Produktions- und Lernprozeß ist und zwischen der Arbeit am Material und der Interaktion der Werk tätigen noch nicht getrennt wird.

Schwierigkeiten und Probleme, die durch eine Vervollkommnung des technischen Könnens nicht überwunden und gelöst werden können, verlangen zwar auch schon unter den Bedingungen der klassischen *technē* nach einer Verständigung, welche ihre Richtschnur nicht mehr in einer vorgegebenen Einheit von technischem Können und Vollzug hat, so daß hermeneutische Sinnverständigung sich vom Herstellungswissen abhebt. Die Differenz zwischen Technik im Sinne von *technē* und hermeneutischer Verständigung im Sinne dessen, was ARISTOTELES mit *phronesis* bezeichnet, ist jedoch nicht auf unterschiedliche Theorie-Praxis-Modelle gegründet, sondern bringt zum Ausdruck, daß die Verständigung über den Sinn der herstellenden Tätigkeit der Werk tätigen nicht auf derselben Ebene und in derselben Weise wie die herstellende Tätigkeit selbst erfolgen kann, daß also Werk-Produktion und Sinn-Produktion, wie EUGEN FINK formuliert, verschiedene Koexistenzialien zugrunde liegen. Diese Verschiedenheit führt zwar zum Problem, wie sich technische Herstellung und praktische Sinnproduktion zueinander verhalten, und dieses Problem läßt sich durch eine bloße Unterscheidung verschiedener Koexistenzialien nicht bereits lösen, sie darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch für die hermeneutische Sinnverständigung jenes Ineinander von Wissen (*Theorie*) und Tun (*Praxis*) gilt, welches der Technik im Sinne der *technē* zugrunde liegt<sup>1</sup>, daß also, wie HANS-GEORG GADAMER formuliert, die „hermeneutische Reflexion ... nicht ablösbar von der hermeneutischen Praxis“ ist (GADAMER 1971, S. 298). Hermeneutische Sinnreflexion, welche ihren Ausgang vom Fraglichwerden vorgegebener Sinnnormen nimmt, ist ihrerseits gebunden an die Erfahrung dieses Fraglichwerdens, sie steht immer schon unter dem „Vorurteil“ fraglich gewordener Sinnnormen und ist damit über alle Traditionsbrüche hinweg in jene Tradition eingebunden, die durch sie zugleich weitergegeben und verändert wird.

Auch die *Technik* im neuzeitlichen Sinne meint ein Ineinander von Theorie und Praxis, Herstellungswissen und Herstellungsprozeß bzw. Produkt, aber deren Vermittlungszusammenhang beruht weder auf einer Einheit von Theorie und Praxis in der Arbeit der in der großen Industrie Tätigen noch auf der Einheit von Arbeit und Interaktion im Herstellungsprozeß. Die Einheit von technischem Wissen und Produktion wird im industriellen Herstellungsprozeß und der ihn charakterisierenden Trennung von neuzeitlicher Wissenschaft und Produktionssphäre über eine an der Produktionsmaximierung halb- bzw. vollautomatischer Maschinen ausgerichtete Arbeitsteilung hergestellt, welche, wie THEODOR LITT treffend formuliert hat, zu einer „Quantifizierung“, „Entqualifizierung“, „Entsinnlichung“, „Bedeutungsentleerung“ und „Entindividualisierung“ von Mensch und Natur geführt hat (LITT 1959, S. 22 ff.). *Theorie* und *Praxis* vermitteln sich nicht mehr in der produktiven Einheit von Können und Tun, sondern stehen in einem Verhältnis von prognostischem Wissen und dessen Anwendung. In der kapitalistischen Warenproduktion verliert damit die Arbeit den unmittelbaren Charakter der *Werk-Tätigkeit*<sup>2</sup>. Mit ihm löst sich auch die Einheit von Produktions- und Lernsphäre auf. Die Lernprozesse finden außerhalb der Arbeitssphäre statt und erhalten als besondere Vermittlungsinstanz zwischen der privaten Daseinsweise in der Familie und der

1 Daher verwendet PLATON den Begriff *technē* sowohl für herstellende wie sinnproduzierende Tätigkeiten und spricht etwa von der *technē* der Landwirtschaft, der Kitharenherstellung, der Medizin, der Kriegsführung und der Politik; vgl. PLATON, Euthydem, 289a ff.

2 Es sei hier wenigstens auf die Nähe von LITTS Analyse zu derjenigen von MARX hingewiesen, die trotz der unterschiedlichen Konsequenzen besteht; vgl. MARX, G. K. p. Ö., S. 73 ff.

öffentlichen im Beruf die *Schule* als Ort eines nun jenseits von Familie und Produktionssphäre institutionalisierten Lernens (vgl. BENNER 1977 und 1978a, S. 364ff.).

Mit dem Wandel der *techne* zur *Technik* verändert sich zugleich der Stellenwert der antiken *phronesis* und hermeneutischen Sinnreflexion. Nachdem sich die Technik im Zusammenhang mit der Industrialisierung des Produktionsprozesses und der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaften nach dem Vorbild der Naturwissenschaft aus der Einheit von Wissen und Tun gelöst hat, verbindet *Hermeneutik* und *Technik* im Unterschied zu *phronesis* und *techne* nicht mehr ein gemeinsames Theorie-Praxis-Modell. Dem Paradigma von Prognostik und Anwendung in Wissenschaft und Technik, welches gerade Ausdruck der Auflösung der produktiven Einheit von Theorie und Praxis, Arbeit und Interaktion ist, steht in der Hermeneutik immer noch das klassische, einst auch für die *techne* geltende Paradigma der Einheit von Wissen, Können und Tun gegenüber. Diese Einheit ist jedoch verloren, und ihr Verlust im Produktionsprozeß ist nicht nur für die menschliche Arbeit und unser Naturverständnis, sondern auch für die Interaktion und Sinnproduktion folgenreich. Nachdem die Natur menschlicher Herrschaft unterworfen und in der industriellen Warenproduktion zunehmend der Zerstörung preisgegeben ist, nachdem Arbeit und Interaktion, Produktion und Lernen in isolierte Sphären getrennt und produktiver Herstellungsprozeß und Sinnproduktion voneinander abgehoben sind, verliert hermeneutische Sinnreflexion immer mehr jene handlungsorientierende Qualität, die sie im Rahmen der klassischen *techne* vielleicht beanspruchen konnte. Je nach *Vorurteil* (GADAMER) und Antizipation mag sie die Einsicht in den Wandel von antiker *techne* und *phronesis* zu neuzeitlicher Technik und Hermeneutik als „Segen der Reflexion“ (LITTE) und Resultat der vom Menschen selbst produzierten Geschichte ansehen oder als Ausdruck des vom Menschen unter dem Tauschgesetz produzierten „notwendig falschen Bewußtseins“ (MARX, ADORNO) fassen; für beide Deutungen gilt, was GADAMER als Grenze der Hermeneutik betont: „Die hermeneutische Reflexion ist darauf beschränkt, Erkenntnischancen offenzulegen, die ohne sie nicht wahrgenommen würden. Sie vermittelt nicht selbst ein Wahrheitskriterium“ (GADAMER 1971, S. 300)<sup>3</sup>.

Das Problem, das sich uns hier stellt, ist dieses: Wie ist eine *weiterführende* Kritik der Technik möglich, wenn sowohl die Produktionsweisen der *techne* als auch die Deutungsmuster der Hermeneutik keine zureichenden Handlungsorientierungen mehr erschließen können, da deren positive Handlungsrelevanz an eine gesellschaftliche Einheit von Arbeit und Interaktion, Werkstätigkeit und Sinnproduktion gebunden ist, deren Verlust das neuzeitliche Legitimations- und Orientierungsproblem allererst erzeugt hat? In einer Analyse verschiedener Positionen zu diesem Problem, derjenigen KANTS, derjenigen des kritischen Rationalismus und derjenigen ADORNOS, möchte ich abschließend Notwendigkeit und Schwierigkeit eines dritten Verständnisses von Technik und eines alternativen Theorie-Praxis-Modells skizzieren.

KANT interpretiert das auf theoretische Prognostik und deren technische Anwendung sich gründende Theorie-Praxis-Modell der modernen Naturwissenschaft als Paradigma für alle Erfahrungswissenschaften, zu denen er bereits neben Physik und Chemie die Biologie,

---

3 In diesem Punkte stehen sich die Positionen von ADORNO und GADAMER weitaus näher als diejenigen von ADORNO und HABERMAS; vgl. hierzu ADORNO 1966, S. 153f., sowie BENNER 1978b.

Psychologie und Ökonomie rechnet<sup>4</sup>. Die zentrale Frage, um deren Klärung seine Philosophie sich bemüht, ist diese: Wie ist menschliche Freiheit als praktische Legitimation menschlichen Handelns noch möglich, wenn die gesamte Wirklichkeit aus allgemeinen Gesetzmäßigkeiten erklärt und aufgrund der neuzeitlichen prognostischen Technik manipuliert werden kann? „Denn, sind Erscheinungen Dinge an sich selbst (d. h. gelten die Gesetzmäßigkeiten für die Wirklichkeit ohne Einschränkung, D. B.), so ist Freiheit nicht zu retten. Alsdann ist Natur die vollständige und an sich hinreichend bestimmende Ursache jeder Begebenheit“ (KANT, K. r. V., A 536/B 564). Die Möglichkeit menschlicher Freiheit und Sinnproduktion – dies deutet sich in diesem Zitat bereits an – versucht KANT dadurch zu retten, daß er streng zwischen theoretischer und praktischer Philosophie, Erscheinung und Ding an sich, Natur-Kausalität und Kausalität aus Freiheit, Naturgesetz und Sittengesetz unterscheidet. Dieser Gegenüberstellung einer empirischen und einer intelligiblen Welt zufolge beziehen sich die Naturgesetze und entsprechend die Gesetzmäßigkeiten, zu denen andere Wissenschaften (die heutigen Sozialwissenschaften) gelangen, nur auf die uns in Raum und Zeit gegebene Erscheinung der Wirklichkeit, nicht aber auf diese selbst als Ding an sich. Die Wirklichkeit selbst kann trotz aller naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Erklärung und Manipulierbarkeit ihrer Erscheinungen einer Sinnbestimmung aus Freiheit unterliegen, worunter KANT sowohl die Idee eines Schöpfer-Gottes und der Unsterblichkeit der Seele als auch die Freiheit des menschlichen Willens faßt: „So (kann) denn Freiheit und Natur ... bei eben denselben Handlungen, (je) nachdem man sie mit ihrer intelligiblen oder sensiblen Ursache vergleicht, zugleich und ohne allen Widerspruch angetroffen werden“ (KANT, K. r. V., A 541/B 569).

Böte KANTS Zweiweltentheorie eine Lösung des Vermittlungsproblems von technischer Kausalität und Kausalität aus Freiheit, so bestünde das Problem einer Alternative zur klassischen *techné* und neuzeitlichen Technik überhaupt nicht, und die Suche nach einem alternativen Theorie-Praxis-Modell wäre ebenso überflüssig wie aussichtslos. Nun führt jedoch dieser Versuch einer Vermittlung zwischen dem technischen Theorie-Praxis-Modell der Erfahrungswissenschaften und der Idee einer Legitimation menschlichen Handelns aus praktischer Vernunft nicht – wie KANT hoffte – zur Auflösung der Freiheitsantinomie, sondern zu deren Verschärfung. Die Begrenzung der praktischen Vernunft auf die Prüfung der Beweggründe des individuellen Willens schränkt nämlich das Reich der Freiheit auf die moralische Gesinnung des Einzelindividuum ein und ordnet alle anderen Bereiche, namentlich Pädagogik, Politik und Ökonomie, die im Sinne der klassischen *phronesis* durchaus zur praktischen Philosophie gerechnet wurden, dem Reich der Notwendigkeit und dem zweckrationalen Handeln zu. Damit „rettet“ KANT die Freiheit letztlich nur für das transzendente Subjekt und beläßt das empirische Subjekt im Reich der Notwendigkeit. KANTS Lösungsvorschlag scheitert sowohl am Freiheits- als

4 Vgl. hierzu: KANT, K. d. U., XIVf.: „So wenig also die Auflösung der Probleme der reinen Geometrie zu einem besonderen Teile derselben gehört, oder die Feldmeßkunst den Namen einer praktischen Geometrie ... überhaupt verdient: so und noch weniger darf die mechanische oder chemische Kunst der Experimente oder der Beobachtungen für einen praktischen Teil der Naturlehre gehalten, endlich die Haus-, Land-, Staatswirtschaft, die Kunst des Umganges, die Vorschrift der Diätetik, selbst nicht die allgemeine Glückseligkeitslehre, sogar nicht einmal die Bezähmung der Neigungen und Bändigung der Affekten zum Behuf der letzteren, zur praktischen Philosophie gezählt werden ...; weil sie insgesamt nur Regeln der Geschicklichkeit, die mithin nur technisch-praktisch sind, enthalten, um eine Wirkung hervorzubringen, die nach Naturbegriffen der Ursachen und Wirkungen möglich ist.“

auch am Naturbegriff. So stellt sich die Freiheitsantinomie heute nach der Ausdehnung des ursprünglich auf die physikalische und chemische Natur angewandten technischen Forschungsparadigmas auf die psychisch-soziale Wirklichkeit nicht mehr als Vermittlungsproblem von Kausalität aus Freiheit und Naturkausalität, sondern als Problem der Möglichkeit von Freiheit angesichts der gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlicher Praxis. Ähnlich verhält es sich mit KANTS Naturbegriff. Der Unterschied zwischen dem teleologischen Ordnungszusammenhang der Natur als Ding an sich und den Naturgesetzen als Erklärung empirischer Naturerscheinungen zielt zwar auf eine Begrenzung der Gültigkeit der erfahrungswissenschaftlichen Resultate und eine Ausrichtung des Fortschritts naturwissenschaftlicher Forschung an der regulativen Idee eines Zweckzusammenhangs der Natur an und für sich selbst; dieses Ziel wurde jedoch von der modernen Technik verfehlt, denn sie wendet unser auf die Erscheinung der Natur limitiertes Herrschaftswissen über Gesetzeszusammenhänge keineswegs nur auf die Erscheinung der Natur, sondern auf die Natur selbst (als Ding an sich) an, indem sie die Natur nicht gemäß einer dieser selbst zukommenden Teleologie bearbeitet, sondern in der großen Industrie zum Rohstofflieferanten und Abladeplatz für – im Haushalt der Natur selbst zum Teil gar nicht existente – Abfallstoffe reduziert. Analoges gilt auch für die psychisch-soziale Wirklichkeit; auch hier wird die individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit in der Anwendung des prognostischen Wissens der Sozialwissenschaften zunehmend zum Explanandum reduziert und technischer Rationalität verfügbar gemacht (vgl. FISCHER 1975, SCHMIED-KOWARZIK 1974, BENNER 1978b).

Die Notwendigkeit einer weiterführenden Kritik der Technik läßt sich im Anschluß an diese Bemerkungen zu KANTS Vermittlungsversuch so formulieren: KANTS Unterscheidung zwischen Ding an sich und Erscheinung führt zwar zu einer Begrenzung der Gültigkeit des prognostischen Theorie-Praxis-Modells; diese Begrenzung kann jedoch im Rahmen der dieses Modell begründenden Technik nicht praktisch werden. Diese These läßt sich an den Positionen des kritischen Rationalismus und der kritischen Theorie verdeutlichen; dabei wird sich die Notwendigkeit eines dritten Technikverständnisses und einer Alternative zu den beiden bisher genannten Theorie-Praxis-Modellen erweisen.

Der kritische Rationalismus hält an KANTS Verständnis eines empirischen Reichs der Notwendigkeit fest und erhebt das technisch-prognostische Forschungsparadigma zum einheitswissenschaftlichen Modell wissenschaftlicher Theoriebildung. An die Stelle, welche bei KANT die regulative Idee einnimmt, tritt die Auffassung, Wissenschaft verfolge das Ziel, Wirklichkeit im Interesse einer optimalen Mittelwahl für instrumentelles Handeln verfügbar zu machen. Damit wird die Reduktion der Wirklichkeit zum *Explanadum*, gegen welche sich KANT durch Einführung des transzendentalen Unterschieds von „Ding an sich“ und „Erscheinung“ ausdrücklich wandte, vom kritischen Rationalismus bejaht und intendiert. POPPERS „Logik der Forschung“ kennt keine Theorie des zu erkennenden Objekts im Sinne eines kategorialen und regulativen Begriffs mehr, sondern versucht Forschung unter Abstraktion von ihrem Erkenntnisobjekt durch eine Reihe von Dezisionen zu rationalisieren, welche von einer obersten Entscheidung, die Rationalitätsbestimmung von Wissenschaft sei eine Entscheidungsangelegenheit, bis zu untersten Entscheidungen darüber reicht, ob sog. Basissätze eine prognostische Theorie als bewährt auszeichnen oder falsifizieren (vgl. BENNER 1978a, S. 181 ff.; BENNER 1978b). Indessen läßt sich die Fragestellung einer Theorie des Objekts nicht aus der Wissenschaftstheorie ungestraft ausklammern. In den Basissätzen schlägt ebenso wie in der Hypothesen- und Theoriebildung die Auffassung des kritischen Rationalismus, Wissenschaftstheo-

rie sei eine Angelegenheit normativer Dezsionen darüber, was für Wissenschaft gehalten werden solle, immer schon in einen normativen Wirklichkeitsbegriff um. Es sei hier nur an W. BREZINKAS programmatische Abhandlung „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ erinnert, in welcher ohne jede objekttheoretische (hier: erziehungs- und bildungstheoretische) Reflexion unmittelbar aus der Wissenschaftsideologie des kritischen Rationalismus ein normatives Erziehungsverständnis abgeleitet wird, demzufolge „als ‚Erziehung‘ ... Handlungen bezeichnet (werden), durch die versucht wird, das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit psychischen ... und/oder sozial-kulturellen Mitteln ... in Richtung auf größtmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele zu verändern“ (BREZINKA 1971, S. 33).

Die positivistische Wissenschaftsnorm, derzufolge allein nomologisches Wissen als Wissenschaft anerkannt werden soll, schlägt auf die Wirklichkeit durch und läßt schließlich nur mehr ein solches Handeln als rationales zu, das von dem Interesse an der zweckrationalen Beherrschung und Manipulation der Wirklichkeit bestimmt ist. Mit der Ausdehnung des von KANT der klassischen Mechanik abgelesenen Erfahrungsbegriffs auf die gesellschaftliche Wirklichkeit erleidet diese dasselbe Schicksal wie die Natur in der Technik und Industrie: sie wird zum technisch zu bearbeitenden Material und Objekt und verliert jenen Eigensinn und Selbstzweck, den KANT durch seine Unterscheidung zwischen Ding an sich und Erscheinung sowie praktischer und theoretischer Philosophie noch zu retten versucht hat.

Ebenfalls in der Tradition eines Philosophierens unter dem Primat der Praxis stehend, geht die kritische Theorie hinter KANTS Trennung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft zurück. Begründet KANT diese Tennung noch damit, nur so könne der Primat der praktischen Vernunft gegenüber der theoretischen gesichert werden, so hat die Entwicklung der positiven Wissenschaften und der Produktionsverfahren in der Industrie gezeigt, daß durch eine bloße Trennung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft der praktischen Vernunft ihr Primat nicht gesichert und die Verkürzung der Vernunft auf instrumentelle Vernunft nicht verhindert werden kann. Dem Primat praktischer Vernunft versucht kritische Theorie dadurch zur Geltung zu verhelfen, daß sie die „Idee wissenschaftlicher Wahrheit ... nicht ... (wie der kritische Rationalismus, D. B.) von der einer wahren Gesellschaft“ abspaltet, sondern letztere zum Angelpunkt der Überwindung der Verkürzung von Vernunft auf instrumentelle Vernunft und Wirklichkeit auf ein Reich manipulierbarer Objekte erhebt (ADORNO 1969, S. 36). Die im Positivismus und kritischen Rationalismus vorgenommene Hypostasierung technischer Vernunft zum Begriff von Rationalität schlechthin ist für ADORNO mit MARX Ausdruck jenes allgemeinen Gesetzes, „nach dem die Fatalität der Menschheit abrollt, ... (desjenigen) des Tausches ...: der Tauschakt impliziert die Reduktion der gegeneinander zu tauschenden Güter auf ein ihnen Äquivalentes, Abstraktes, keineswegs ... Materielles ... Der Tauschwert, gegenüber dem Gebrauchswert ein bloß Gedachtes, herrscht über das menschliche Bedürfnis und an seiner Stelle; der Schein über die Wirklichkeit. Insofern ist die Gesellschaft der Mythos und dessen Aufklärung heute wie je geboten“ (ADORNO 1957, S. 94).

Aufklärung im hier verstandenen Sinne von Ideologiekritik als Kritik des gesellschaftlich vermittelten notwendig falschen Bewußtseins führt nicht über die Stufe der Kritik hinaus zur Position. „Im Prozeß der Entmythologisierung muß Positivität negiert werden bis in die instrumentale Vernunft hinein, welche Entmythologisierung besorgt. Die Idee von

Versöhnung verwehrt deren positive Setzung im Begriff“ (ADORNO 1966, S. 146f.) Durch ein solches Eingeständnis der prinzipiellen Negativität der Ideologiekritik wird einerseits der Primat der Praxis ausdrücklich anerkannt und jede affirmative Dialektik einer begrifflichen „Versöhnung“ oder Handlungsorientierung abgewiesen; andererseits bleibt jedoch der Primat der Praxis völlig unbestimmt, wird seine grundsätzliche Unbestimmbarkeit durch Ideologiekritik ausdrücklich festgestellt: Das Denken kann den „objektiven Widerspruch und seine Emanationen ... nicht von sich aus, durch begriffliche Veranstaltungen eliminieren. Wohl aber ihn begreifen, alles andere ist eitle Beteuerung“ (ADORNO 1966, S. 153f.). Angesichts dieser Selbstbegrenzung teilt Ideologiekritik mit der Hermeneutik das Bewußtsein um Notwendigkeit und Unmöglichkeit einer hermeneutisch oder ideologiekritisch abzusichernden handlungsorientierenden Theorie. Zugleich erweist sie sich damit als untauglich für die Grundlegung von Handlungswissenschaften.

Für die Konstitution von Handlungswissenschaften, welche KANT in seiner praktischen Philosophie bis auf die moralische Gesinnung des Einzelindividuums zurückgenommen hat, ist dieses Ergebnis ebensowenig hoffnungsvoll wie POPPERS einheitswissenschaftliches Theorie- und Empirieverständnis. Menschliche Praxis, im gesellschaftlichen Mechanismus verhaftet, kann sich von diesem nur befreien, wenn ein über negative Dialektik und Hermeneutik hinausreichendes Bewußtsein vom besseren Leben möglich ist, das weder bloß affirmatives Bewußtsein und Verinnerlichung von Entfremdung noch bloße Einsicht in die Totalität des entfremdeten gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhangs ist. Die Möglichkeit einer hier zu fordernden handlungsorientierenden Theorie hängt wesentlich davon ab, ob es gelingt, ein alternatives Modell der Beziehung zwischen Theorie und Praxis und einen dritten Begriff der Technik zu entwickeln.

Der theoretische Zugang zu einem dritten Technikverständnis ist bereits in KANTS Begriff der Naturwissenschaft angelegt. Die Unterscheidung zwischen dem Reich der Freiheit und dem Reich der Notwendigkeit will nämlich keineswegs die Natur zum bloßen Objekt menschlicher Willkür und industrieller Ausbeutung reduzieren; vielmehr knüpft KANT die Möglichkeit nomologischen Wissens ausdrücklich nicht nur an die kategorialen Bedingungen der Naturerkenntnis, sondern zugleich an die Idee eines teleologischen Ordnungszusammenhangs der Natur an sich, welche den Fortschritt wissenschaftlicher Naturerklärung leiten soll. In der Konsequenz dieser Auffassung – auch wenn KANT einen solchen Schluß angesichts des Entwicklungsstandes der Naturwissenschaft und Technik seiner Zeit noch nicht gezogen hat – liegt es, nicht nur zwischen einem Reich der Freiheit und einem Reich der Notwendigkeit, sondern darüberhinaus zwischen zwei verschiedenen Formen von Technik zu unterscheiden. Wenn nämlich Natur an sich nicht in dem aufgeht, was die Naturgesetze über sie aussagen, wenn also zwischen der Idee eines teleologischen Zweckzusammenhangs der Natur an sich und der Erklärbarkeit und Beherrschbarkeit ihrer Erscheinungen getrennt werden muß, dann muß auch von einer Technik, welche die Natur als Ding an sich in der Anwendung der Naturgesetze auf das reduziert, als was sie als Erscheinung verfügbar geworden ist, eine alternative Technik abgehoben werden, welche die Anwendung der Naturgesetze auf die Natur unter ausdrücklicher Anerkennung des transzendentalen Unterschieds zwischen Ding an sich und Erscheinung, mithin unter Anerkennung der Idee eines teleologischen Ordnungszusammenhangs der Natur an sich plant und vornimmt. In einer solchen Technik würde die Ausbeutung der Natur durch den Menschen nicht nach Maßgaben der Rentabilität technologischer Investitionen erfolgen, sondern sich an der Aufgabe und Pflege der Natur als Lebensgrundlage von Mensch und Natur ausrichten (vgl. MARCUSE 1967, S. 159ff., 236ff.).



Analoge Differenzierungen lassen sich, wie FRANZ FISCHER (1975) in seiner Theorie der Bildungskategorien gezeigt hat, über Physik und Chemie hinaus auch für die anderen nomologischen Wissenschaften (Biologie, Psychologie, Soziologie, Ökonomie u.a.) aufstellen. Darauf kann ich in diesem Zusammenhang nicht näher eingehen. Wichtig erscheint mir jedoch, hier darauf hinzuweisen, daß die Entscheidung für die instrumentelle oder die alternative Technik zwar immer über das Reich der Notwendigkeit hinaus in das der Freiheit verweist, daß die Entscheidung selbst jedoch keineswegs damit menschlicher Willkür überantwortet wird. Denn nur die instrumentelle Technik ist Ausdruck jener Auslieferung der Natur an die menschliche Willkür; die alternative Technik dagegen bemüht sich gerade, die menschliche Willkür an einem ihr nicht verfügbaren, sondern vorausgehenden Sinn der Wirklichkeit der Natur auszurichten, welcher durch menschliche Herrschaft zwar negiert, nicht jedoch in der Weise menschlicher Herrschaft über die Natur bestimmt werden kann. Das Problem alternativer Technik im Sinne einer Anerkennung des teleologischen Ordnungszusammenhangs der Natur an sich und das Problem einer die Grenzen von Hermeneutik und Ideologiekritik transzendierenden Handlungsorientierung verweisen somit aufeinander. Die Möglichkeit alternativer Technik hängt davon ab, daß die Reduktion der Wirklichkeit zum Explanandum, welche ADORNO auf das Tauschgesetz der kapitalistisch-bürgerlichen Gesellschaft im Sinne der westlichen und östlichen Industriegesellschaften zurückgeführt hat, aufgehoben werden kann; und die Aufhebung der Reduktion der Wirklichkeit zum bloßen Explanandum und manipulierbaren Objekt kann nur gelingen, wenn die politischen Systemzwänge einer dem Zweck menschlichen Produzierens im Übergang von der *techne* zur Technik entfremdeten Produktionsordnung überwunden werden können.

Die Aufgabe solchen Überwindens kann jedoch keine ausschließlich oder vornehmlich *politische* sein. Denn politische Handlungsreflexionen bewegen sich dort, wo sie als einzige bzw. oberste Legitimationstheoreme auftreten, entweder im Rahmen einer affirmativen Tradierung vorgegebener bzw. einer affirmativen Herbeiführung vorentwerfener Ordnungen oder aber sie verzichten, wo sie sich ideologiekritisch auf negative Hermeneutik und Dialektik beschränken, auf jegliche positive Handlungsorientierung. In ihrer Kritik an normativer Ideologie beansprucht ADORNOS Ideologiekritik den Status reiner Negativität, weil sie als Gesellschaftstheorie selbst noch jenem Primat politischer Praxis verhaftet bleibt, den sie in der Auflösung jeglicher Positivität an den von ihr kritisierten Ideologien bekämpft. Ausschließlich bzw. vornehmlich politisch legitimierte Positivität kann es jedoch im Kontext der Entwicklung alternativer Technik- und Theorie-Praxis-Modelle deshalb nicht mehr geben, weil politische Handlungstheorie mit der Inanspruchnahme des Primats immer schon sittliche und pädagogische Praxis und Theorie für sich instrumentalisiert und damit jenem Theorie- und Technik-Typ verhaftet bleibt, den sie überwinden will. Die Entwicklung alternativer Theorie-Praxis-Modelle ist darauf angewiesen, daß der Primat der Praxis weder einer bewahrenden noch einer avantgardistischen Politik zugewiesen, sondern so gefaßt wird, daß er als gemeinsamer Primat politischer, pädagogischer und sittlicher Praxis deren Besonderheit ausdrücklich anerkennt und nicht aufhebt.

Die Besonderheit politischer, pädagogischer und sittlicher Praxis liegt darin, daß dort, wo die Politik der Idee der Freiheit verpflichtet ist, Pädagogik und Ethik nicht mehr unmittelbar in den Dienst politischer Handlungsstrategien gestellt werden können (vgl. BENNER 1978a, b; BUTTERHOF 1978). So kann und darf Pädagogik deshalb nicht in einem affirmativen Verhältnis zur Politik stehen, weil ihre Autonomie in Theorie und Praxis

Voraussetzung dafür ist, daß Politik als Diskurs der Bürger möglich und diese aus der Bevormundung durch Funktionäre und Berufspolitiker als Bürger besonderer Art befreit werden. Analoges gilt für die sittliche Praxis, welche der Idee der Freiheit auch dort verpflichtet ist, wo ihre Verwirklichung politisch und pädagogisch (noch) nicht möglich ist.

Mit diesen Hinweisen zum Problem der Entwicklung einer alternativen Technik, welche die Wirklichkeit, insbesondere die Natur, nicht zum Herrschaftsobjekt menschlicher Praxis verkürzt, und zur Konzeption eines Theorie-Praxis-Modells, welches den Primat der Praxis als einen gemeinsamen Primat politischen, pädagogischen und sittlichen Handelns faßt, schließe ich meine einleitenden Bemerkungen zur Thematik unserer Arbeitsgruppe ab. Die Thematik selbst wird in den folgenden Hauptreferaten ausführlich behandelt, wobei EGON SCHÜTZ und WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK von unterschiedlichen Ausgangspositionen her argumentieren, während JOHANNES ERNST SEIFERT Momente beider Positionen in seinem Werkstattbericht über Erfahrungen und Überlegungen zu einer *Praxistheorie des Projektstudiums* aufnimmt.

#### Literatur

- ADORNO, TH. W.: Soziologie und empirische Forschung (1957). Zuletzt in: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied <sup>5</sup>1976, S. 81–101. (zitiert als ADORNO 1957).
- ADORNO, TH. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a.M. 1966.
- ADORNO, TH. W.: Einleitung. In: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. a. a. O. (zitiert als ADORNO 1969).
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik.
- BENNER, D.: Was ist Schulpädagogik? In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 25.) München 1977, S. 88–111.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München <sup>2</sup>1978. (a)
- BENNER, D.: Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit. In: BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, B.: Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1978. (b)
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971.
- BUTTERHOF, H.-W.: Wissen und Macht. Widersprüche sozialdemokratischer Bildungspolitik bei HARKORT, LIEBKNECHT, SCHULZ. München 1978.
- FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen/Kastellaun 1975.
- GADAMER, H.-G.: Replik. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a. M. 1971, S. 283–317.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (zitiert als K. r. V.).
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft (zitiert als K. d. U.).
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum o. J. (1959).
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. (Sammlung Luchterhand) Neuwied/Berlin 1970.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin (Ost) 1953 (zitiert als G. K. p. Ö.).
- PLATON: Euthydem.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen <sup>5</sup>1973.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.



## Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität

### I.

Es gehört inzwischen zu den legitimatorischen Pflichtübungen der Erziehungswissenschaft, nicht nur sich selbst ihrer „Praxisrelevanz“ zu versichern, sondern sie auch als Nachweis ihrer Existenzberechtigung nach außen vehement zu vertreten – anders gesagt: Es gibt einen inneren und äußeren Legitimationszwang im Hinblick auf pädagogische Praxis, dem sich auch derjenige letztlich nicht zu entziehen vermag, der, auf eine säuberliche Aussagenordnung achtend, einer wissenschaftlichen Pädagogik theoretische Neutralität vindiziert. Denn auch diese Neutralität will sich als „Dienst an der Sache“ verstanden wissen, und zwar in der Bereitstellung technologischer Empfehlungen aufgrund prognostischer Wahrscheinlichkeiten und im Einschwören auf die verbindlichen Regeln logischer Rationalität auch dort, wo es um Normen, Ziele und Entscheidungen geht. So stark wie der Legitimationsdruck ist auch der Streit um die Praxisrelevanz – und das auf verschiedenen Ebenen. Einmal nämlich auf der Ebene unmittelbaren pädagogischen Handelns selbst, auf der Praktiker und Betroffene mit zunehmender Skepsis das „Theoretisieren“ der „Erziehungstheoretiker“ beobachten und dabei die Bereitschaft zeigen, die seit SCHLEIERMACHER konzedierte „Dignität der Praxis“ in einen schon HERBART verdächtigen Dogmatismus umzumünzen, nämlich in den Dogmatismus der Erfahrung; sodann zeigt sich der Streit um die Praxisrelevanz auf der Ebene wissenschaftlicher Forschung selbst, auf der die Nützlichkeit des Instrumentes „Forschung“ sich zwischen thematischer, kollegialer und bildungspolitisch engagierter Konkurrenz recht unterschiedlich zu beweisen sucht, und schließlich hat dieser Streit auch noch eine bevorzugte Arena auf metatheoretischer Ebene und hier vor allem als Kampf um die Trophäe „praktisch folgenreicher Theorie“ jenseits schierer Opportunität und blindem Pragmatismus. Die Situation, in der sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als Problem des Selbstverständnisses pädagogischer Praxis, pädagogischer Forschung und pädagogischer Theorie zur Debatte stellt, ist also offensichtlich ebenso differenziert wie fatal. Einerseits mehren sich die Stimmen, die vor der Esoterik praxisferner Theorie mit dem Gepränge geheimsprachlicher Wortartistik warnen und dabei Maß nehmen an der handfesten „pädagogischen Wirklichkeit“ – andererseits kann sich die Dignität der Theorie (zumindest vor sich selbst) nur behaupten, wenn sie dieses Problem ihrer Praxisrelevanz zum Gegenstand einer das alltägliche Theorie- und Praxisverständnis überbietenden und damit nicht ohne weiteres einsichtigen „theoretischen“ Reflexion macht. Noch massiver formuliert: Die in der Sache (nicht in der Attitüde) zu Recht reklamierte Praxisnähe erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ist leider – und allen wohlgemeinten Ratschlägen zum Trotz – ein theoretisches und kein pragmatisches Problem, nämlich das theoretische Problem der Selbstverständigung im Horizont der Praxis. Während der theoretische Physiker sich über den Sachverhalt leicht beruhigen kann, daß – zumindest in der Grundlagenforschung – seine theoretischen Konzepte sich

durch Praxisrelevanz kaum legitimieren lassen, bleibt dem Theoretiker und Forscher der Handlungswissenschaften, mithin dem Pädagogen, kraft Profession und Gegenstand der Auftrag praktischer Prüfung und Vermittlung. Erziehungswissenschaft, die ihre Theoriestücke und Forschungsergebnisse nicht in die Praxis vermitteln kann, so scheint es, verliert nicht nur ihre Glaubwürdigkeit, sondern schließlich auch ihren Sinn, weil sie im Abstraktwerden ihren Gegenstand verliere. Das Dilemma jeder praktischen Wissenschaft (und damit jeder praktischen Theorie) ist der in sie selbst hineingelegte Zwiespalt zwischen Erkenntnisanspruch und Orientierungsbedürfnis des Handelns. Dieser Zwiespalt aber provoziert vor allem dann eine extreme Spannungslage, wenn die Handlungsorientierungen (etwa des Erziehungsgeschehens) obzwar nicht völlig, so doch in gravierendem Maße auf wissenschaftliche Anleitung angewiesen sind. Der praktische Ausweisungs- und Bewährungszwang wird umso höher, als die Forderung nach „Aufhebung der Theorie (Philosophie) in Praxis“ notwendig und allgemein wird, zugleich aber – und das ist eine schwer wiegende Entwicklung – zu einer theoretischen, methodologischen und forschungsthematischen Differenzierung führt, die das Praktisch-Werden der Theorie immer verwickelter erscheinen läßt. Im Zuge solcher polarisierenden Prozesse reißt der Graben zwischen Wissenschaft und Praxis immer weiter auf – weiter jedenfalls, als es der Intention einer „praktischen“ Wissenschaft noch angemessen sein kann. Es ist sicherlich nicht unzutreffend, zu vermuten, daß alle Kontroversen um Praxis-Bezug und Praxis-Relevanz, die auf den Ebenen unmittelbar pädagogischen Handelns, der Forschung, der Theoriebildung geführt werden innerhalb des Gesamtphänomens Pädagogik und auf seiner gegenwärtigen Komplexionsstufe – daß alle diese Kontroversen als Signal für das Ansteigen der Binnenspannung zwischen theoretischer Differenzierung und angeforderter (oder zugemuteter) Handlungsorientierung zu werten sind, die Erziehungswissenschaft um ihr Ansehen als praktische Handlungswissenschaft entschieden kämpfen muß. Diese Lageeinschätzung wird gestützt durch das Phänomen, daß in das Zentrum wissenschaftstheoretischer Diskussionen um die Erziehungswissenschaft als „Sozial- und Handlungswissenschaft“ deutlich die Suche nach zureichenden Vermittlungsmodellen zwischen Wissenschaft und Lebenswelt getreten ist. Die (vorläufigen) Ergebnisse dieser Suche stellen sich bereits in der Form einer Modell-Galerie dar, in der sich dezisionistische, technologische, pragmatische, kritische, interaktionistische und kommunikative Vermittlungskonzepte miteinander vereinen. Indes, dieses Modell-Angebot läuft offensichtlich in der Sukzession nicht auf die Bewältigung des verbindenden Problems der Vermittlung zu, sondern droht, sich in einem Grabenkrieg der Alternativen zu verfestigen, der am Ende das Problem selbst verschütten könnte. Das wäre eine Entwicklung, der auf anderer Ebene die Dogmatisierung eingespielter Erziehungspraxis (z. B. als affektive Frontstellung gegen „Verwissenschaftlichung“) oder die forschungsmäßige Zersplitterung in disziplinäre Teilvorhaben entspräche. Damit käme dann allerdings in der Tat der handlungsorientierende Sinn von Theorie an sein Ende, und es herrschte in der Pädagogik jener desolater Zustand, in dem sich arbeitslose Theorie und theorieleose pädagogische Arbeit gegenüber stünden.

## II.

Es gibt also ein (nicht nur für die Erziehungswissenschaft) vitales Interesse an zureichender Verständigung und Deutung der problematischen Entwicklung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, an einer Verständigung, die zugleich die Aufgabe erfüllen könnte,

den angezeigten Spannungszusammenhang orientierend zu unterlaufen – möglicherweise in der Erfahrung, daß „kognitive“ Theorien im methodologischen wie im selbstreflexiven Sinne zumindest nicht die Totalität menschlicher Welt- und Selbsterfahrung (auch nicht unter Bedingungen des „Wissenschaftszeitalters“) erschöpfen. Am Anfang stünde also Skepsis, und zwar gegenüber einem nur-wissenschaftlichen Theorieverständnis ebenso wie gegenüber einem allgemeinen Begriff von Praxis, der alle Vollzugsformen menschlichen Bewirkens als „Praxis“ deklarierte. Wenn aber weder „Theorie“ noch „Praxis“ schlichte und eindeutige „Selbstverständlichkeiten“ sind, sondern äußerst problemhaltige Grundphänomene materieller und intellektueller Selbstauslegung des Menschen, und wenn die theoretisch-praktische Selbstauslegung des Daseins tiefsitzenden geschichtlichen Spuren und Wandlungen folgt, dann ergibt sich nicht nur die Aufgabe historiographischer Rekonstruktionen solcher „Spuren“ und „Wandlungen“, vielmehr besteht auch die Notwendigkeit, möglicherweise nicht das „Gesetz“, aber doch den „Sinn“ geschichtlicher Erfahrungen im Horizont von Theorie und Praxis zu überdenken und in den aktuellen Prozeß der Selbstverständigung einzubeziehen. Die Besinnung auf die historische Genese und den geschichtlichen Sinn der Theorie-Praxis-Diskrepanz und des Theorie-Praxis-Bezugs geht allerdings über die Perspektive einer einzelnen Wissenschaft hinaus und führt in die Philosophie – jedoch in eine Philosophie, die sich nicht als Wissenschaft versteht.

Auf dem Boden wesentlich verstandener Differenz zwischen Philosophie (Denken) und Wissenschaft befindet sich auch MARTIN HEIDEGGER in seiner Bemühung, das geschichtliche Schicksal abendländischen Denkens aufzuspüren und zur Sprache zu bringen. In der Nachfolge seines Denkansatzes ist das hier interessierende Theorie-Praxis-Problem und die damit verbundene Frage nach möglicher Orientierung des Handelns nicht durch Wissenschaft und ihre Theorie (also durch metatheoretische Reflexionen im „gebräuchlichen“ terminologischen Sinne) zureichend zu verstehen. Warum nicht? Zunächst: Weil Wissenschaft – neuzeitliche Wissenschaft – den für sie maßgeblichen Denkstil nicht als wissenschaftliches Problem behandeln kann. Wissenschaft kann selbst nicht ein Gegenstand wissenschaftlicher Erklärung sein. Vielmehr: Das wesenhafte Verständnis von Wissenschaft ist nur zu gewinnen über die Rekonstruktion der abendländischen Denkgeschichte als Metaphysik. Das bedeutet, die Entscheidung über den Charakter neuzeitlicher Wissenschaft, von HEIDEGGER (1969, S. 64) bestimmt als „kybernetisch“ und „technisch“, fällt bereits sehr früh, nämlich in der metaphysischen Ideen-Philosophie PLATONS, von der HEIDEGGER ausführt, daß sie mit der Hypothek einer Zweideutigkeit belastet war, sofern Wahrheit, zunächst als „Unverborgenheit“ (*aletheia*) erfahren, unter die Herrschaft der Idee geraten und damit auf Verstand und Vernunft abgestellt worden sei. Die Zweideutigkeit der Wahrheit im Sinne von *aletheia* und *orthotes* – also als Erfahrung des Wesentlichen in seiner Selbstoffenheit oder als Richtigkeit des Erkennens, Sehens und Wahrnehmens der Ideen – setzt sich denkgeschichtlich fort im Supremat der Richtigkeit (*certitudo*), das heißt: Der Beginn der Metaphysik steht im Zeichen eines Wesenswandels der Wahrheit. „Als Unverborgenheit ist sie noch ein Grundzug des Seienden selbst. Als Richtigkeit des Blickes wird sie zu einer Auszeichnung des menschlichen Verhaltens zum Seienden“ (HEIDEGGER 1975, S. 42). Die Auslegung der Wahrheit als menschliches „Verhalten“ zum Seienden wäre also der Kern der Metaphysik der Subjektivität, der auch dort wirkmächtig ist, wo im Sinne kosmologischer Vernunft begründend argumentiert wird. Die subjektive Verfaßtheit der Wahrheit im Zeichen begründender Aussage – sei es als „Vorstellen des Seienden“ (Gegenständlichkeit) nach

Ideen oder als wahrer Zugang zu Natur und Geschichte, gemäß den Bedingungen der Möglichkeit theoretischen und praktischen Erkennens, oder als „der sich selbst einrichtende Vorgang der unbedingten Herstellung“ (HEIDEGGER 1947, S. 27) also als Arbeit –, alle diese Begründungen des Wahrseins aus dem Horizont der Wahrheitsfähigkeit des *animal rationale* und der ihm zukommenden Erkenntnisvermögen sind immer schon eingehalten in die Anfangsentscheidung einer Priorität des vorstellenden Anschauens gegenüber der Erfahrung der Unverborgenheit des Wesens, d. h. des geschichtlichen Geschehens von Wahrheit selbst. Beginn und Entfaltung der Metaphysik der Subjektivität stünden demnach, folgt man der Rekonstruktion der Wahrheits- und Denkgeschichte bei HEIDEGGER, unter dem Vorzeichen eines fundamentalen Positivismus, der sich in den verschiedenen historischen Gestalten und Gegen-Gestalten der Metaphysik unterschiedlich ausprägen mag, der sich aber in jedem Falle und an jedem geschichtlichen Ort grundsätzlich erfüllt: in der Ideen-Metaphysik ebenso wie in ihrem Widersacher, im Materialismus aller Spielarten, und in der Geistesmetaphysik ebenso wie im umgekehrten Platonismus des Willens zur Macht.

Dem Positivismus der Metaphysik der Subjektivität entspricht ihre Anthropozentrik. Das bedeutet: Jede metaphysische Wesensbestimmung des Seienden im ganzen enthält eine positive zentrierende Wesensbestimmung des Menschen, sei es im Sinne heilsgeschichtlicher Theologie oder der neuhumanistischen Persönlichkeitslehre, der Bestimmung zur Vernunftfreiheit oder zur sozialen Vergemeinschaftung. Alle diese Wesensbestimmungen des Menschen (sie sind zugleich Horizonte entsprechender Bildungstheorien) sind in der Deutungsbahn HEIDEGGERS historische Erscheinungen jenes Humanismus, der, gleichursprünglich mit der Metaphysik der Subjektivität einsetzend, ebenfalls nicht in der Offenheit der Wahrheitserfahrung steht, sondern gleichsam ein „objektivistisches Selbstverhältnis“ des Menschen unter Vorgabe seinsmäßiger Ordnungsstrukturen darstellt. Humanismus in seinen verschiedenen Ausprägungen kann also nur als Ausdruck einer anthropologischen Egozentrik taxiert werden – es sei denn, er brächte sich zurück auf einen vor-metaphysischen Wahrheitsbezug und bekäme einen ursprünglicheren Sinn als denjenigen, den die Historie des Humanismus preisgibt.

Mit den hier nur in bedenklicher Kürze skizzierten Grundzügen der Zweideutigkeit des Wahrheitsbegriffs, des immanenten und zwangsläufigen Positivismus der Metaphysik der Subjektivität, der zunehmenden anthropologischen Zentrierung der Denk- und Wissenschaftsgeschichte, der metaphysischen Bedenklichkeit des Humanismus, der durch die Definition des Seinsverhältnisses im Sinne von „Geist“, „Vernunft“, „logischem Denken“ und „rationaler Subjektivität“ abgedrängten Erfahrungen der Wahrheit von Sein – mit diesen Kurzinformationen zu einem komplexen Denkansatz, der sich solcher Information kaum fügt, sollte nur ein Verständnis vorbereitet werden für die profunde Skepsis, mit der, aus dem Horizont vor-metaphysischer Wahrheitserfahrung, das in Frage stehende Verhältnis von Theorie und Praxis von HEIDEGGER aufgenommen wird. Als Erfüllung und Vollendung des metaphysischen Schicksals der Philosophie (und damit als Herausforderung eines gegen-metaphysischen Denkens) ist gerade das Theorieverständnis der modernen Wissenschaft denkbar weit von der Wahrheit der „Sachen selbst“ entfernt. Theorie als wissenschaftliche Theorie ist begriffliches Vor-Stellen, technisches Herstellen, „Bearbeitung des Wirklichen“ als „Sicherstellung“ in die Gegenständlichkeit (HEIDEGGER 1959a, S. 56), sie ist die „Theorie der Steuerung des möglichen Planens und Einrichtens menschlicher Arbeit“, der die Bestimmung des Menschen „als handelnd-gesellschaftliches Wesen“ (HEIDEGGER 1969, S. 65) entspricht.

Nun ließe sich einwenden, daß diese „Phänomenologie“ neuzeitlicher Theoriebildung, der man nicht nur in der Denkbahn HEIDEGGERS zustimmen kann, sich doch nur auf einen bestimmten Typus von Theoriebildung beziehe, nämlich auf den Typus von Theorien mit substantiell technologischem Erkenntnisinteresse, nicht jedoch auf Theorien praktischer Orientierung. Indes, für HEIDEGGER ist das Problem einer ethischen Handlungsorientierung keine Frage einer vom übrigen Einstellungsduktus abgesonderten Theorie-Qualität. Vielmehr: der vor-gegenständlichende Grundzug sicherstellender Theorie prägt auch das ethische Selbstverständnis des Menschen in Gestalt seiner „Wertungen“. Gegen den Vorwurf des Amoralismus und ethischen Nihilismus wehrt sich HEIDEGGER (1947, S. 34) mit dem entschiedenen Hinweis, „es (gelte) endlich einzusehen, daß eben durch die Kennzeichnung von etwas als Wert das so Gewertete seiner Würde beraubt wird“. Das Denken in Werten ist auf der Ebene praktischer Theorie nichts anderes als der Reflex der vergegenständlichenden Bestandssicherung auf technischer und erkenntniswissenschaftlicher Ebene. Die Wertethik ist gleichsam die universale Ausbreitung der Subjektivität, und der Satz „Alles werten ist, auch wo es positiv wertet, eine Subjektivierung“ (HEIDEGGER, 1947, S. 35) läßt keinen Zweifel aufkommen an der Entschiedenheit, mit der sich für HEIDEGGER einerseits das Prinzip der Subjektivität durchsetzt und andererseits im Sinne der Seinsgeschichte selbst fragwürdig ist.

Spielt man nun im Horizont dieser Rekonstruktion metaphysischer Denkgeschichte entscheidende Pointierungen der Vermittlung von Theorie und Praxis durch, so zeichnet sich folgendes kritische Bild: Vermittlung von Theorie und Praxis als „technisches“ Problem (das heißt: Vermittlung im Sinne technologischer Empfehlungen für soziale und also auch pädagogische Praxis unter Ausschluß wissenschaftlicher Begründbarkeit von Zielangaben) – sie wäre die Erfüllung gegenständlich-sichernden, durch die Vorgeschichte der Wahrheitsentscheidung im Hinblick auf *certitudo* und *adaequatio* geprägten neuzeitlichen Wissenschaft, die nur deshalb guten Gewissens sein könnte, weil sie sich in ihrer geschichtlichen Maßgabe und Herkunft nicht durchschaute. Technik wird definiert als die „vollendete Metaphysik“ (HEIDEGGER 1959c, S. 80), und so wäre die technologische Bewirtschaftung und Ausrichtung menschlichen Verhaltens nur die notwendige Folge desjenigen Wahrheitsverständnisses, das sich durch die Subjekt-Objekt-Trennung gegen die Welt verselbständigt und seine eigene Alternative vergessen hat. Vermittlung von Theorie und Praxis als kommunikatives Problem (das heißt: Vermittlung etwa im Vorgriff auf die ideale Sprachgemeinschaft und unter der Abarbeitung von Zwängen und Verdrängungen in therapeutischen, praktischen und theoretischen „Diskursen“) – auch sie stünde wesentlich im Zeichen einer Welt- und Seinsentfremdung durch rationalistische Sprachinstrumentalisierung, stünde zumindest in der Gefahr des „zügellosen“ Redens und Zerredens. (HEIDEGGERS bekanntes *statement*: „Inzwischen rast ein zügelloses und zugleich gewandtes Reden, Schreiben und Senden von Gesprächen um den Erdball“; 1959b, S. 146.) Vermittlung von Theorie und Praxis als politisch-weltanschauliches Problem (das heißt: Vermittlung im Sinne ideologischer Disposition von Praxis unter zweckrationaler Anleitung nomologischer Wissenschaft) – sie wäre vor allem Ausdruck geschichtslos und bodenlos gewordener Existenz im Zeichen des „Willens zu Macht“ und des „Willens zum Willen“, der in der Verdünnung wesenhafter geschichtlicher Erfahrung zu historischen Daseinsrequisiten nur scheinbar geschichtsmächtig über die Endlichkeit triumphiert. Vermittlung von Theorie und Praxis als ethisches Problem (das heißt: Vermittlung von Erkenntnis in Handeln gemäß der Vorgabe von Ideen, Werten, bestimmten Konzepten von Humanität) – solche Vermittlung geriete deshalb nicht zur



Etablierung eines wirklichen „Reiches der Vernunft und Humanität“, weil sie die (ihr selbst verborgene) Anthropozentrik nicht durchschaute und in der „Technik des Bewertens“ gerade denjenigen Geist erfüllte, gegen den sie sich zu richten vermeint. Vermittlung von Theorie und Praxis schließlich als allgemeines wissenschaftstheoretisches Problem (das heißt: Vermittlung von Theorie und Praxis als Thema metatheoretischer Vorentscheidungen und Verknüpfungen, etwa als „Addition“ von Empirie und Hermeneutik, als „Kooperation“ im Sinne von Handlungsforschung, als „kritisch-reflexive“ Verbindung von tiefenhermeneutischem und nomologischem Wissen – für HEIDEGGER wäre auch das keine Möglichkeit, zu einer vormetaphysischen Seins- und Wahrheitserfahrung durchzudringen und eine „Handlungsorientierung“ zu bieten, welche der weltgeschichtlichen Situation des Menschen im Zeitalter der Vollendung der Metaphysik entspräche. Insgesamt: Die geläufigen Vermittlungsgestalten von Theorie und Praxis stünden alle nicht im Zeichen eines (ontologisch) zureichenden Vorverständnisses von Theorie in ihrer prinzipiell vorstellend-sichernden Intention und von Praxis als einem prinzipiell technischen Seins- und Weltverhältnis.

### III.

Das Ergebnis einer Anfrage zur Praxisorientierung und zum möglichen Selbstverständnis praktischer Wissenschaft in schwieriger Zeit bei HEIDEGGER ist anscheinend irritierend, wenn nicht entmutigend für alle, die sich in berechtigter Weise von dieser Anfrage nicht nur „Aufklärung“, sondern auch Hilfe erhoffen. Die Auskunft, die Metaphysik der Subjektivität vollende sich „schicksalhaft“ als Auflösung der Philosophie in Wissenschaft und in den vielfachen Brechungen wissenschaftlicher Anthropologie, läßt am wenigsten von den Wissenschaften selbst und ihrem Sachzugriff eine Orientierung rechten Handelns erwarten. Und der Rückgriff auf die „klassische“ Philosophie unter Reklamation ihrer höheren Autorität in normativ-praktischen und erkenntnistheoretischen Fragen verbietet sich, wenn diese Philosophie mit dem Stigma der Seins- und Weltvergessenheit behaftet ist und wenn schließlich keine methodische oder denkerische „Entscheidung“ aus der problematischen Situation herausführt, weil sie nur dem metaphysischen Grundzug des „Willens zum Willen“ entsprechen könnte. Was aber vermag dann die wissenschaftliche und anthropologische Selbstverblendung des Menschen, die nicht als moralische Schuld verrechnet, sondern als Vermächtnis gedeutet wird, zu „durchbrechen“? Wie könnte der Zugang zu einer praktisch folgenreichen Wahrheitserfahrung außerhalb und unterhalb von „Vergegenständlichung“ und „Verstellung“ eröffnet werden? Kann hier überhaupt noch von „Praxis“ im Sinne aller geläufigen und reflektierten Formen ihres Begriffes die Rede sein? Ist nicht alle vertraute Praxis in der Deutungsbahn ontologisch-geschichtlicher Fragestellung nur ein Schatten, der abkünftig dem Irrweg der Theorie gleichsam bis an das bittere Ende folgt? Das „neue“ Denken der nach-metaphysischen Epoche soll hinter die Differenz von Theorie und Praxis zurückreichen und sie schließlich auflösen. Artikuliert sich hier eine ontologische Utopie? Eine immanente Theologie? Die Wiederherkunft des Irrationalismus und eine neue Mystik? Oder: geht es letztlich nur um eine philosophische Verklärung bürgerlicher Angstzustände, die Lähmung hervorruft, weil sie in der angeblichen Seinsverfassung des Menschen aufsucht, was Ergebnis durchaus veränderlicher Umstände ist? Weniger „ideologiekritisch“ und mehr „phänomenologisch“ auf das Praxisproblem hin formuliert: Hat dieses noch einen verständlichen Sinn, wenn es sich im Denken aller subjektiven Handlungschancen entblößt und, unter der Androhung von Anthropozentrik, teilnahmslos wird?

Indes, Lähmung und Teilnahmslosigkeit erfolgen so wenig zwangsläufig wie Irrationalismus und neue Mystik aus der Daseinsanalytik in ontologischer Absicht, mit der sich HEIDEGGER gegen die Vorherrschaft der Metaphysik der Subjektivität stemmt – und das heißt: auch gegen die Vorherrschaft der Technik, in welcher der Mensch die ihm eigentümliche Verfassung des nach dem Sein, Wahrheit und Welt fragenden Wesens zu verlieren beginnt. HEIDEGGER setzt seine Hoffnung in die Erziehung. In einer seiner späten Veröffentlichungen, im Vortrag mit dem Titel „Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens“ (1969) trifft er die Feststellung: „Wir alle bedürfen einer Erziehung zum Denken“ (1969, S. 80). Jedoch, welcher Maßstäblichkeit soll diese Erziehung folgen? Diese Frage kann nicht ernst genug genommen werden. In ihr liegt das schwierige Problem des Praktischwerdens existenzialontologischen Denkens. Durchaus auf dem Boden dieses Denkens hat WERNER MARX in seinem Vortrag zum ersten Todestag MARTIN HEIDEGGERS vermerkt, HEIDEGGER formulierte zwar einen Anspruch der Wahrheit des Seins, aber dieser Anspruch enthalte keine Maßstäblichkeit. Die Folgerung wäre dann: „Wenn es einen solchen Maßstab für das menschliche Hören und Entsprechen nicht gibt, dann läßt sich für kein Dichten und Denken und für kein Handeln des Menschen jemals sagen, ob und inwieweit es von dem die Richtung unweigerlich durchwaltenden ‚Verstellen‘ getäuscht worden und von der im menschlichen Dasein unabdingbar waltenden Irre beirrt worden ist“ (MARX 1977, S. 40). Das hier angesprochene Problem der „Maßstäblichkeit“ wird tatsächlich zu einer schwierigen Frage für den „Praktiker“, der sich an HEIDEGGER wendet, aber auch für den „Theoretiker“, der sich mit den Mitteln der Logik nur der gegenständlichen „Richtigkeit“ seiner Aussagen versichern kann. Zwar läßt sich HEIDEGGER auf praktischer Ebene nicht mit einem simplen weltanschaulichen Pluralismus und Indifferentismus verbinden und nicht mit einem Konventionalismus und Intuitionismus auf theoretischer Ebene – aber das verschärft nur die Frage nach der Wahrheitsfähigkeit des Denkens und Handelns jenseits von certitudo und adaequatio. Setzt man dieser Frage insistierend nach, dann ergibt sich offensichtlich die Schwierigkeit, daß die ontologische Erfahrung der Seinswahrheit das Problem der Praxisorientierung noch potenziert: Einerseits unterläuft das Denken in dieser Erfahrung Theorie und Praxis und die darin benannte Differenz, weil es weder dem einen noch dem anderen Phänomen zuzuschlagen ist; andererseits aber stellt sich die praktische Differenz noch einmal her, und zwar als „ontologisch-praktische“ Differenz. Erfahrung und Vermittlung dieser Differenz aber sind kein Willensakt, kein Gegenstand methodisch-technischer Disposition, sondern im Sinne HEIDEGGERS eine Angelegenheit höchst aktiver denkerischer „Gelassenheit“, die bereit ist, sich auf das Vorausliegende und Unumgängliche der Wissenschaft der alltäglichen Betriebsamkeit, des zweckrationalen Handelns usf. „einzulassen“. Nicht die einsame kollektive Behauptung gegen die Welt der Sachen und ihr Erfolg ist offenbar das Kriterium, an dem sich das Wahrheitsverständnis in der „Praxis“ ontologischer Erfahrung bemißt, nicht die Intersubjektivität und methodologische Konvention der Basisentscheidung befindet über Angemessenheit oder Unangemessenheit ontologischer Denkpraxis – es muß hier überhaupt nicht „bemessen“ oder „befunden“, sondern Bereitschaft gezeigt werden für den existenzialen Vollzug der „Aussetzung“, den man im Mitgang mit der Denkbewegung, mit der Selbstzeugenschaft des darin verstrickten Menschen teilt oder nicht teilt.

Innere Selbstzeugenschaft im Vollzug und Mitvollzug des Denkens als Wahrheitskriterium? Das ist in der Tat eine Zumutung, eine Aufforderung zum Wechsel in der Denkungsart, die schwerlich zu begreifen und kaum zu akzeptieren ist. Und wer wollte

bestreiten, daß hier den Möglichkeiten der Scharlatanerie und des geheimen oder offenen Gestus esoterischer Attitüden ein weites Feld bereitet werden könnte? Wer könnte bezweifeln, daß der Verdacht naheliegt, mit der Option für dieses „nachmetaphysische Denken in der Entsprechung“ werde „die indirekte Gewalt der Gesellschaft über den Menschen aufgelöst, die des ‚Seins‘ hingegen im Menschen und durch ihn hindurch erst recht entbunden“ (HABERMAS 1971, S. 79). Aber was ist das für eine „Gewalt“? Der Begriff signalisiert Herrschaftsansprüche. Herrschaftsansprüche und Bekundungen politisch-gesellschaftlicher Willensübermächtigungen. Stimmt also dieser Begriff zum ontologischen Bezug des Menschen oder hat er die Funktion einer Metapher, die Herrschaft suggeriert, wo aus der „Sache“ dieses Verhältnis gar nicht gedacht werden kann? Vorausgesetzt, der Mensch existiere je schon in einem Seinsverständnis, treffe auf die Dinge und sich selbst unter dem notwendigen Vorverständnis ihrer „Seiendheit“ – ist dann dieses je schon Vorverstandene als „Gewalt“ anzusehen?

Die angesprochene innere Selbst- und Erfahrungszeugenschaft bei der Frage nach der Maßstäblichkeit mag den positiven wissenschaftlichen Standards äußerst suspekt erscheinen, sie ist offenbar das einzige Kriterium einer vor-positiven Wahrheitserfahrung desjenigen Wesens, das sich in seinem Sein zum Sein verhält und aus solchem Verhältnis seine geschichtliche Praxis strukturiert. Begriff und Phänomen der Selbstzeugenschaft spielen eine entscheidende Rolle in der Existenzialphilosophie EUGEN FINKS. FINK teilt HEIDEGGERS These, daß der Mensch das existierende Seinsverhältnis sei, und bemüht sich ebenfalls um eine existenziale Interpretation des Daseins als Zugang zur Ontologie als Seinsgeschichte. Anders aber als HEIDEGGER, hebt FINK nachdrücklich auf die koexistenziale Verfassung des Daseins ab. Damit wird der „Praxisbezug“ (und das ist für die hier anstehenden Fragen von Belang) deutlich und zugleich fundierter. Die Akzentuierung der koexistenzialen Verfassung bedeutet: Der Mensch als existierendes Seins-, Wahrheits- und Weltverhältnis ist dieses Verhältnis nicht in der Vereinzelung seiner Erfahrungen, sondern (seins-)geschichtlich vermittelt durch mitmenschliche Bezüge in fundamentalen Gemeinschaftsformen. Als fundamentale Gemeinschaftsformen werden genannt: Arbeit und Herrschaft, Liebe und Totenkult und schließlich auch das Spiel. Diese koexistenzialen Grundphänomene sind angesetzt als auseinander unableitbar und gleich ursprünglich mit dem Dasein „gegeben“. Entscheidend ist nun, daß diese koexistenziale Verfassung die Selbstzeugenschaft in einer fundamentalen Intersubjektivität verankert, die im Unterschied zu HEIDEGGER keineswegs nur auf sprachliche Bezeugung angelegt ist. (FINK im Hinblick auf HEIDEGGER: „Das Sein kommt in die Gefahr zu einem Gedankending zu werden, zu einem Begriff sich zu verflüchtigen.“ 1976, S. 176.) Fundamentale Intersubjektivität meint jetzt: noch vor der formalen Intersubjektivität experimentierender und argumentierender Wissenschaft, die in Kalkülsprachen der „Gemeinschaft der Wissenschaftler“ formiert und zum Prüfungskriterium erhoben wird, gibt es eine ursprüngliche mitmenschliche Erschlossenheit, die sich in den Weisen der Naturbearbeitung, der Herrschaftsorganisation in Gesellschaft und Staat, der kultischen Auslegung des Todes und des spielerischen Umgangs im Medium des Scheins phänomenal ausweist. Dabei gewinnt die Praxis der Zeugenschaft als Denken und Handeln ein äußerst differenziertes Profil. Zwar findet sich darin ebenfalls keine normative Handlungsorientierung, keine Vorentscheidung über die historisch richtige oder falsche Form gemeinschaftlicher Praxis, aber indirekt gibt diese „Sozialontologie“ entscheidende Hinweise auf Rekonstruktionen und Reduktionen von Sinn. Denn immer dann, wenn ein Grundphänomen der Vergemeinschaftung als Auslegungs- und Verständigungsbahn alle anderen

dominiert, erfolgt eine Dogmatisierung. Als Beispiel: Die szientifische Interpretation von Theorie und Praxis, von Wissen und Lebenswelt führt, sofern sie monopolistisch agiert, zur Verschattung koexistenzialen Wissens, das nicht den Charakter der Logik und der Positivität besitzt und gleichwohl seine eigene Wahrheit hat. Es gibt also durchaus eine normative Kraft koexistenzialer menschlicher Seinsverfassung, die zwar in keinem Leitbild verbindlich gemacht werden kann, die aber jedem verständlich ist, der sich auf die Grundphänomene der Koexistenz besinnt. Denn in dieser Besinnung kommt es zur Erfahrung und Durchzeichnung von Praxisdimensionen, die ihre je eigene Dignität gegeneinander behaupten und je eigene Auslegungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses fordern. (Die pädagogische Ausarbeitung der koexistenzialen Praktiken wäre eine wichtige Aufgabe für eine Didaktik der Lebenswelt im Sinne einer mehrdimensionalen Welterfahrung.)

Aus der koexistenzialen ontologischen Interpretation des Daseins ergeben sich gravierende Konsequenzen für die bei HEIDEGGER unterbestimmte Thematik der Handlungsverständigung im zwischenmenschlichen Bereich. Auch FINK sieht die gegenwärtige Situation als Ende der Metaphysik, als Zusammenbruch aller statischen Weltbilder und stabilen Seinshierarchien. Dadurch gerät das menschliche Seins- und Weltverständnis in eine radikale Orientierungsspannung. Aber der Umschwung im Welt- und Selbstverständnis kann gerade durch die Selbstzeugenschaft aller Betroffenen als jene weltgeschichtliche Notlage begriffen werden, in der das dialogische Verhältnis im Horizont koexistenzialer Praktiken zu einer Kreativität der Beratung gezwungen wird, für die kein Experte mit Problemlösungswissen bereitsteht. Der Philosoph ist in dieser Situation bestenfalls ein Sprecher und Analytiker der Lage – er ist nicht der Besserwisser oder selbsternannte Gesellschaftspädagoge. Und die zentrale Bedeutung der Beratung als Form gemeinschaftlicher Entsprechung ist jetzt – nimmt man die koexistenziale Seinsverfassung des Menschen in *Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel* und *Tod* an – keineswegs nur ein argumentierendes Diskursgeschehen, sondern vollzieht sich auch in Weisen des Schweigens, der Aussprache, des kommentarlos verständigten Handelns.

Auf dem Grunde der koexistenzialen Verfassung und der durch sie fundierten mitmenschlichen Zeugenschaft kommt das Problem der Erziehung zum Denken, wie es sich bei HEIDEGGER anzeigte, auf einen phänomenal sicheren Boden. Denn in dieser Daseinsanalyse zeigt sich eine anfängliche Vermitteltheit, die der Mensch nicht sich selbst verdankt, der er es aber verdankt, daß ihm Praxis nicht nur zugestanden, sondern in den Bahnen der Vergemeinschaftung geschichtlich aufgegeben ist. Es gibt keinen Zweifel: In der Gegenwart vollzieht sich der härteste Kampf auf der politischen Szene der Herrschaft und der ökonomischen Interpretation der Produktion. Aber das pädagogische Problem des Verhältnisses von Selbstverständnis (als universaler Titel für „Theorie“) und Praxis ist weder allein eine Frage des politischen Kampfes und seiner Vorbereitung noch ist es allein eine Frage szientistischer Intersubjektivität. Das zumindest kann die existenziale Analyse des menschlichen Seins-, Wahrheits- und Weltverhältnisses zeigen. In dieser Interpretation mag die Erinnerung an MARTIN HEIDEGGER und EUGEN FINK – Erinnerung sollte es sein und nicht Zitation von Autoritäten – mehr „Dimensionen“ für die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft zu gewinnen, als sie gegenwärtig in den Vermittlungsmodellen thematisch sind. Die Praxisrelevanz der Erziehungswissenschaft, so lautete am Anfang die These, sei ein „theoretisches“ Problem. Daß sie dieses nicht nur im Sinne subjektiver Selbstreflexion und objektiver Methodologie ist, sondern auch und vor allem als Thema

einer philosophischen Theoriebildung im Sinne der Daseinsanalytik, das steht zumindest zur Diskussion.

#### *Literatur*

- FINK, E.: Welt und Geschichte. In: FINK, E.: Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze. Hrsg. v. FRANZ-ANTON SCHWARZ. Freiburg/München 1976.
- HABERMAS, J.: Die große Wirkung. In: HABERMAS, J.: Philosophisch-politische Profile. Frankfurt a.M. 1971, S. 76–85.
- HEIDEGGER, M.: Zur Sache des Denkens. Tübingen 1969.
- HEIDEGGER, M.: Brief über den Humanismus. Frankfurt/Bern 1947.
- HEIDEGGER, M.: Wissenschaft und Besinnung. In: HEIDEGGER, M.: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen <sup>2</sup>1959, S. 45–70. (a)
- HEIDEGGER, M.: Bauen, Wohnen, Denken. In: HEIDEGGER, M.: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen <sup>2</sup>1959, S. 145–162. (b)
- HEIDEGGER, M.: Überwindung der Metaphysik. In: HEIDEGGER, M.: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen <sup>2</sup>1959, S. 71–99. (c)
- HEIDEGGER, M.: PLATONS Lehre von der Wahrheit. Bern/München <sup>3</sup>1975.
- MARX, W.: Das Denken und seine Sache. In: GADAMER, H.-G./MARX, W./VON WEIZSÄCKER, C. F.: HEIDEGGER. Freiburger Universitätsvorträge zu seinem Gedenken. Freiburg/München 1977, S. 11–41.

## Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen

### I.

Seit ihren Anfängen hat die Pädagogik geglaubt, den blinden Mechanismen in der Erziehungspraxis durch Aufklärung ihres sittlich-praktischen Fundaments entgegenwirken zu können. So hoffte beispielsweise KANT, daß die bewußtlose Weitergabe von Erziehungsmustern von Generation zu Generation durch eine an der praktischen Vernunft orientierte Wissenschaft aufgehoben werden könne: „Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zugrunde hat ... Aber wenn diese (die Kinder) besser werden sollen: so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen ... Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, ... (denn die) Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden“ (KANT VI, S. 703f.).

In den fast zwei Jahrhunderten danach hat sich gemeinsam mit der Entwicklung des allgemeinen Schul- und Bildungswesens auch die Wissenschaft der Erziehung mit zunehmender Rasanzen und Ausdehnung herausgebildet und etabliert, aber zu einem „zukünftig möglich bessern Zustand des menschlichen Geschlechts“ haben beide nur sehr beschränkt beigetragen. Im großen und ganzen gilt vielmehr das Gegenteil: Die Verwissenschaftlichung der Erziehung, wie sie sich sowohl in der Institution der Schule als auch in der instrumentellen Erziehungswissenschaft selbst verdinglicht hat, brachte letztlich nur einen erweiterten Mechanismus der Erziehungspraxis hervor. Denn es ist kaum abzustreiten, daß es – wie WOLFGANG FISCHER ganz im KANTISCHEN Sinne kritisch hervorhebt – der institutionalisierten Erziehung nicht um „die kritisch reflektierende und unabhängige Subjektivität“ geht, sondern darum, daß die Heranwachsenden „in Staat und Gesellschaft gut integriert werden, daß mittels ihrer das Bestehende bewahrt und gleichförmig fortentwickelt wird“. So ist Bildung und „Lernen nur noch in reduzierter Gestalt möglich ...“, wo es in die Bahnen schulischer Institution gerät“ (FISCHER 1972, S. 7/11).

Der in dieser Weise reduzierten Erziehungspraxis korrespondiert eine „empirisch-rationale Funktionswissenschaft mit technologischem Anwendungssinn“, wie JOSEF DERBOLAV die heute vorherrschende Erziehungswissenschaft kennzeichnet, aber gleich auch hinzufügt, „um welchen Preis dieser Zuwachs an Wissenschaftlichkeit und Effizienz erkaufte worden ist – und hier liegt auch die verwundbare Stelle des szientifisch-instrumentellen Wissenschaftsverständnisses: um den Preis nämlich des Verzichts, über *Ziele*, *Zwecke* und *Aufgaben* der Erziehungspraxis selbst zu befinden ... So gipfelt der Begründungszusammenhang der modernistischen Pädagogik als empirisch-rationaler Funktionswissenschaft schließlich in dem Paradox, daß hier technische Perfektion und

praktische Selbstentmachtung notwendig zusammengehen, weil das eine nicht ohne das andere zu haben ist“ (DERBOLAV 1970, S. 19).

Können wir diesen Verdinglichungsprozeß in Praxis und Theorie der Erziehung dadurch begegnen, daß wir erneut – wie einst KANT – an die praktische Vernunft appellieren und das sittliche Fundament von Erziehung und Pädagogik herausstellen<sup>1</sup>? Wohl kaum – die Parteinahme für die Verwirklichung sittlich bestimmter Erziehungspraxis erfordert von uns heute radikalere Kritik an jenen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Prozessen, in denen auch der herrschende Verdinglichungsmechanismus der Erziehungspraxis wurzelt. Alle Theorie, die ihr Verhältnis zur gesellschaftlichen Lebenspraxis – deren Teil sie ja selber ist – nicht kritisch aufklärt, wird – wie HERBERT MARCUSE aufzeigt – letztlich selbst zu einem „Vehikel der Verdinglichung“. Sie verbleibt zwangsläufig in den Bahnen und in der Abhängigkeit vorgängiger, bewußtloser gesellschaftlicher Entwicklungen und gleichzeitig innerhalb der „Grenzen der etablierten Wissenschaft und wissenschaftlichen Methode, aufgrund deren diese die herrschende Lebenswelt (zwar) erweitern, rationalisieren und sicherstellen (können), ohne (jedoch) ihre Seinsstruktur zu ändern – d. h. *ohne eine qualitativ neue ‚Sicht‘weise und qualitativ neue Beziehung zwischen den Menschen und zwischen Mensch und Natur ins Auge zu fassen*“ (MARCUSE 1970, S. 179).

Und doch ist gerade heute eine solche „qualitativ neue“ kritische Theorie unabdingbar gefordert; denn wir schreiten mit zunehmender Beschleunigung einer selbst hervorgerufenen strukturellen Krise zu, die nicht nur den Menschen in seiner Subjektivität und in seinen Beziehungen bedroht, sondern den Bestand unserer gesamten Lebenswelt in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhalt und in ihrer natürlichen Grundlage in Frage stellt. „Die fortgeschrittene Industriegesellschaft nähert sich dem Stadium, wo weiterer Fortschritt (in der Beziehung des Menschen zum Menschen) den radikalen Umsturz der herrschenden Richtung und Organisation des Fortschritts erfordern würde“ (MARCUSE 1970, S. 36). Wir können dieser strukturellen Krise nicht anders als durch einen radikalen Bruch mit der bisherigen Richtung des ‚Fortschritts‘ unserer wissenschaftlich-technischen Zivilisation begegnen; denn ihr lineares Fortschreiten bringt selber jene Krise und Katastrophe hervor, die ihre Selbstzerstörung und eventuell sogar die Selbstvernichtung der Menschheit bedeuten muß, wenn rechtzeitig keine Umkehr gelingt.

Wir sind in ein Zeitalter eingetreten, in dem die Menschen beginnen, selber ihren eigenen Untergang zu produzieren, indem die unter privat- und staatskapitalistischem Antrieb stehende Expansion der wissenschaftlich-industriellen Produktivkräfte in Destruktivkräfte (MARX) umschlagen, in Destruktivkräfte sowohl in Bezug auf den Menschen als handelndes Subjekt als auch gegenüber der Erde als unser aller Lebensgrundlage. Es bahnen sich weltweite Katastrophen an, die wir mit unseren wissenschaftlichen und technischen Instrumenten – eventuell herauschieben, aber – nicht verhindern können, da sie ja gerade durch deren Expansion selber hervorgerufen und beschleunigt werden. Eindrucksvoll schildert der theoretische Physiker A. M. KLAUS MÜLLER die Situation vor der wir heute insgesamt stehen: „Noch nie war die Zukunft so ungewiß wie heute; mehr noch: sie ist tödlich bedroht. Die Menschheit steht am Abgrund ihrer bisherigen Geschichte. Nicht einem undurchdringlichen Schicksal sind wir preisgegeben, sondern

1 Noch ganz in diesem Sinne haben DIETRICH BENNER und ich Ende der 60er Jahre begonnen, die Pädagogik als praktische Wissenschaft, die in der Sittlichkeit menschlichen Handelns wurzelt, neu zu begründen (BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967, 1969; BENNER 1978; SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 167f.).

dem Resultat schöpferischer, wissenschaftlicher und technischer Bemühungen ... Der Abgrund – das ist die Gesamtheit der zerstörerischen Wirkungen einer unaufgeklärt zur Herrschaft gelangten wissenschaftlich-technischen Welt auf die Bewohner dieser Erde – auf uns alle. Schon heute trägt für den, der sehen kann, das Leben auf dieser Erde die Züge eines Wettlaufs zwischen diesen – oft lautlosen – Wirkungen und der Aufklärung über ihre unausbleiblichen zukunftsbedrohenden Folgen. Dieser Wettlauf wird in den kommenden Jahren die Form eines Notstands annehmen“ (MÜLLER 1972, S. 25).

Die Probleme, auf die hier hingewiesen wird, sind deshalb von völlig neuer Qualität, da sie, obwohl durch gesellschaftliche Produktion hervorgebracht, doch keineswegs in den Grenzen gesellschaftlicher Kontrolle verbleiben, sondern völlig ungesteuert – von den unmittelbaren Verursachern ignoriert – Prozesse, Veränderungen und Sprünge nicht nur im gesellschaftlichen Gefüge, sondern auch in der organischen Natur einleiten und hervorrufen, die teilweise unumkehrbar vernichtend sind und daher den kommenden Generationen, unseren Kindern und Kindeskindern, die Chance zur eigenen Gestaltung eines menschenwürdigen Lebens entziehen. Schon allein von daher ist heute die Erziehungs- und Bildungstheorie herausgefordert, sich diesem globalen (Über-)Lebensproblem zu stellen, wie dies JOHANNES ERNST SEIFFERT in seinem Buch „Pädagogik der Sensitivierung“ gezeigt hat: „Die Pädagogik der Sensitivierung geht von der Tatsache aus, daß die Erde und ihre Bewohner bedroht sind. Und zwar bedroht von einer Produktion, die in tendenzielle Totalvernichtung umgeschlagen ist: durch Zerstörung der Biosphäre (Ökozid) und Völkermord (Genozid) vom Verhungernlassen über gezielte Vernichtungsaktionen bis hin zum Nuklearkrieg. Diese Bedrohung kann nur abgeschafft werden, sofern es gelingt, die Mechanismen der Abstumpfung zu durchbrechen und im Maßstab breiter Massen die Befähigung zum gemeinschaftlichen Überleben auszubilden“ (SEIFFERT 1975, S. 7).

Doch nicht diese so wichtige pädagogisch-bildungstheoretische Frage wollen wir hier weiter verfolgen, sondern zunächst nach den theoretischen Grundlagen fragen, die es uns überhaupt ermöglichen, der fortschreitenden Entwicklung kritisch entgegenzutreten, da doch die wissenschaftliche Rationalität selbst ein treibendes Moment dieser Entwicklung ist (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1969; HORKHEIMER 1974).

Ohne Zweifel ist die abendländische Denktradition eine rational aus sich selbst fortentwickelte Einheit, und so ist auch die moderne Wissenschaftlichkeit ihre letzte Ausformung. Damit aber ist der Rationalitätsbegriff selber, der dieser Denkbewegung zugrundeliegt, von den Anfängen in der griechischen Philosophie an mitverantwortlich für Triumph und Scheitern der neuzeitlichen Wissenschaften und ihres theoretischen Selbstverständnisses – mitverantwortlich auch für die Exzesse in der technischen Produktion, die zugleich solche der Destruktion sind. Wie nie zuvor erfahren und sehen wir heute, wenn wir unsere Situation bedenken, das notwendige Ende dieser Tradition, die einst unter dem Vorzeichen der Befreiung des Menschen aus Naturzwängen begonnen hatte und nun auf die totale Knebelung der Menschen, ja vielleicht sogar auf die Zerstörung der menschlichen Lebensgrundlagen zuschreitet. So beginnen wir heute jene besser zu verstehen, die dieses Ende bereits vor Generationen verkündeten, wie etwa FRIEDRICH NIETZSCHE (I, S. 1012f.).

Wo diese Denktradition in ihrem Ende erfahren wird, da zeigen sich drei Wege der Umkehr an, die zugleich drei Versionen radikaler Kritik der Gegenwart sind:



Der erste Weg versucht, vor die Anfänge unserer Tradition des Denkens zurückzugehen, den Entwicklungsgang der abendländischen Philosophie und Wissenschaften kritisch rückgängig zu machen und dort nochmals neu zu beginnen, wo Philosophie und Wissenschaft noch nicht als Verselbständigte geboren waren. Versuche dieser Art kehren unterschiedlich tief zu den Anfängen zurück. Manche bemühen sich nur, hinter die Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft zurückzukehren und an das noch unverfälschte Denken der griechischen Philosophie anzuknüpfen, andere – wie etwa MARTIN HEIDEGGER – schreiten noch weiter zurück, versuchen jenseits der verselbständigten Wahrheitsfrage zu einem ursprünglichen Denken aus dem Sein zu gelangen<sup>2</sup>.

Auch der zweite Weg ist im Grunde ein Zurück, aber er versteht sich ausdrücklich nicht als eine geschichtliche Rückkehr, sondern als ein Abspringen von einer unaufhaltbaren Abgrundfahrt unseres wissenschaftlichen Denkens, als ein Umsteigen in eine andere Denktradition, in die indische Meditation, in die ostasiatische Lebensführung oder gar in das „Wilde Denken“ primitiver ursprünglicher Gesellschaften. Hierher gehören sowohl die unterschiedlichen Versuche von ARTHUR SCHOPENHAUER (I, S. 373ff.) und FRIEDRICH NIETZSCHE (II, S. 275ff.), mit der abendländischen Denktradition abzurechnen, als auch eine bis heute vor allem in Frankreich wirksame Tradition, den cartesianischen Rationalismus zu durchbrechen und sich vom Denken fremder Kulturen anregen zu lassen<sup>3</sup>. Inzwischen erlebt diese Version der Kritik eine ungeahnte Renaissance, und zwar in mannigfaltigen Varianten, da uns heute die eindrucksvollen Zeugnisse aus Denklehren der verschiedensten Erfahrungs- und Lebenstraditionen zugänglich sind<sup>4</sup>.

Der dritte Weg der Umkehr ist der Versuch, durch die Kritik der Tradition von Philosophie und Wissenschaft hindurch über sie hinauszukommen; nicht hinter sich zurückzugehen, sondern sie hinter sich zu lassen, sie dialektisch aufzuheben in bestimmter Negation ihrer Verkehrtheit und Entfremdung bei gleichzeitiger Bewahrung und Höherbildung ihrer denkerischen Leistung. Dies ist der von KARL MARX eingeschlagene Weg der Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie als dem Ort des Selbstverständnisses europäischen Denkens und Wissens; es ist dies der Weg der bewußten Einbindung des Denkens in die gesellschaftliche Praxis.

Nun soll keineswegs abgestritten werden, daß diese drei Versuche auch über ihre gemeinsame Kritik an der Verselbständigung von Philosophie und Wissenschaften hinaus sehr viele Berührungspunkte aufweisen. Wer würde leugnen wollen, daß gerade auch HEIDEGGERS Wiedergewinnung ursprünglichen Denkens in der „Lichtung des Seins“ ein Versuch der „Aufhebung“ der Tradition ist, der sehr wohl warum weiß, daß er nur durch diese hindurch zu ihrer kritischen Überwindung befähigt wurde. Und wer würde andererseits übersehen können, daß die dialektische Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie in gewisser Weise Rückkehr zu einem ursprünglichen Denken in der Lebenspraxis ist und dabei – wie z.B. ausdrücklich bei ERNST BLOCH oder HENRI LEBEVRE – bewußt anknüpft an früheste Anfänge ursprünglichen Denkens. Aber auch der Bezug dieser beiden Richtungen zu außereuropäischen Denktraditionen ist nicht zu bestreiten. Trotzdem wäre es völlig verfehlt, von diesen Berührungspunkten her die fundamental-philosophischen Unterschiede in der Richtung der Kritik abstreiten oder herunterspielen zu wollen.

2 M. HEIDEGGER 1962, S. 34: „Am Beginn des Abendländischen Geschicks stiegen in Griechenland die Künste in die höchste Höhe des ihnen gewährten Entbergens ... Und die Kunst hieß nur techné. Sie war ein einziges, vielfältiges Entbergen ... Das Wesen der Technik bedroht das Entbergen, droht mit der Möglichkeit, daß alles Entbergen im Bestellen aufgeht und alles sich nur in der Unverborgenheit des Bestandes darstellt. Menschliches Tun kann nie unmittelbar dieser Gefahr begegnen. Menschliche Leistung kann nie allein die Gefahr bannen. Doch menschliche Besinnung kann bedenken, daß alles Rettende höheren, aber zugleich verwandten Wesens sein muß wie das Gefährdete“.

3 Beispielsweise: A. ARTRAUD 1975, G. BATAILLE 1975, P. BOURDIEU 1976, CL. LEVI-STRAUSS 1968, M. LEIRIS 1977.

4 Beispielsweise: D. T. SUZUKI 1955, MAHARISHI MAHESH YOGI 1969, C. CASTANEDA 1973/1975, 1976, 1978.

Es kann hier nicht in eine ausgeführte Auseinandersetzung dieser drei Wege kritischer Umkehr eingetreten werden, sondern wir beschränken uns darauf, in einigen Linien die Grundrisse des dritten Weges der dialektischen Aufhebung aufzuzeigen, die gleichzeitig indirekte Hinweise zur Abgrenzung von den beiden anderen sein mögen<sup>5</sup>. Darauf aufbauend, werden sodann im zweiten Teil einige Bemerkungen zur Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen angefügt.

## II.

Die MARXSche Kritik versteht sich als Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie; sie ist daher im bewußten Gegensatz zur Metaphysik des ARISTOTELES, der „ersten Philosophie“, grundsätzlich „letzte Philosophie“ ADORNO und „Prolegomenon“ zu einer „Metaphilosophie“ (LEVEBVRE). Sie begreift sich geschichtlich wie systematisch als Negation der durch die erste Philosophie vollzogenen Negation, und das bedeutet, daß sie nicht Rückkehr in den Ursprung vorphilosophischen Denkens zu sein versucht, sondern dialektische Aufhebung – Überwindung und Bewahrung – der Philosophie in ein „bewußtes wirkliches Denken“ aus der, in der und für die gesellschaftliche Praxis.

Die Forderung nach Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie setzt die Konstitution der Philosophie als Philosophie voraus. Dies geschah im Laufe von zweieinhalb Jahrtausenden, in denen sich die Philosophie als Philosophie in fortschreitender Selbstfindung von allen mythologischen und theologischen Bindungen befreite und sich reinigte von allen fremden Zwecksetzungen. Die „erste Philosophie“ – so hebt ARISTOTELES im 11. Buch der „Metaphysik“ hervor – „handelt nicht von dem Partikulären und dessen Akzidenzen, sondern betrachtet jedes nur in Beziehung auf das Seiende als solches“ (ARISTOTELES 1061b). Auf diese Weise des Abhebens von allem nur Empirischen und Zufälligen emanzipierte sich die Philosophie in zunehmender Verselbstständigung zur reinen Erkenntnis der Welt und läuterte sich in reflexiver Selbsterkenntnis (KANT), bis sie sich schließlich vollendete, indem sie alles, sich selbst und die Totalität des Wirklichen, aus der alles hervortreibenden und durchwaltenden Vernunft begreift, deren Bewußtwerdung sie selber ist. Zu dieser abschließenden, sich aus und durch sich selbst begreifenden Gestalt hat HEGEL die Philosophie gebracht. Es ist dies der absolute Anspruch der Philosophie, die Wirklichkeit in der Totalität ihrer hervorgebrachten Gestaltung nachvollziehend zu begreifen, und damit die Vernunft selber in ihrem Selbstbewußtsein zu sein. So sagt HEGEL am Ende der „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften“: „Dieser Begriff der Philosophie ist *die sich denkende Idee*, die wissende Wahrheit“. Sie „ist die Idee der Philosophie, welche *die sich wissende Vernunft*, das Absolut-Allgemeine zu ihrer Mitte hat, die sich in Geist und Natur entzweit ... Das *Sich-Urteilen* der Idee in die beiden Erscheinungen bestimmt dieselbe als *ihre* (der sich wissenden Vernunft) Manifestationen, und es vereinigt sich in ihr, daß die Natur der Sache, der Begriff, es ist, die sich fortbewegt und entwickelt, und diese Bewegung ebenso sehr die Tätigkeit des Erkennens ist, die ewige an und für sich seiende Idee sich ewig als absoluter Geist betätigt, erzeugt und genießt“ (HEGEL 10, S. 392 ff.).

Aber dieser Versuch des absoluten Begreifens der Wirklichkeit in der Totalität ihrer Gestaltungen ist zugleich die höchste und letzte Lostrennung des Denkens von der

---

5 Zum folgenden Abschnitt vgl. W. SCHMIED-KOWARZIK 1978.

gelebten Erfahrung und geschichtlichen Praxis. Sie ist die vollendete Negation, mit der sich die erste Philosophie ihre Reinheit und ihre systematische Abgeschlossenheit erkaufte, so wie HEGEL sagt: „Die Philosophie ist in dieser Beziehung ein abgesondertes Heiligtum, und ihre Diener bilden einen isolierten Priesterstand, der mit der Welt nicht zusammengehen darf und das Besitztum der Wahrheit zu hüten hat. Wie sich die zeitliche, empirische Gegenwart aus ihrem Zwiespalt herausfinde, wie sie sich gestalte, ist ihr zu überlassen und ist nicht die unmittelbar praktische Sache und Angelegenheit der Philosophie“ (HEGEL 17, S. 343f.).

Bei einem solchen Selbstverständnis der Philosophie – und es ist ihr absolut höchstens Selbstbewußtsein als „erste Philosophie“ – konnten die an HEGEL geschulten Junghegelianer gerade angesichts des „Zwiespalts“ in der politischen Gegenwart nicht stehen bleiben. Ihnen stellt sich daher die Aufgabe, das Verhältnis der Philosophie zur Wirklichkeit, der gelebten Erfahrung und geschichtlichen Praxis, neu zu überdenken. Seit damals gilt die Parole ADORNOS: „Nicht die Erste Philosophie ist an der Zeit, sondern eine letzte“ (1972, S. 47), nämlich jene prinzipiell letzte Philosophie, der es nicht mehr nur um ein Begreifen der Wirklichkeit geht, sondern um deren Veränderung, um eines menschlicheren Lebens willen.

Gegen die Parteilungen der Junghegelianer, die entweder sich von der Philosophie abkehrten, um unmittelbar politisch zu agieren, oder den Kampf mit den politischen Zuständen bloß philosophisch austragen wollten, ruft MARX aus: „Ihr könnt die Philosophie nicht aufheben, ohne sie zu verwirklichen“, aber ebenso wenig „die Philosophie verwirklichen ..., ohne sie aufzuheben“ (MARX I, S. 384). Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie ist unabdingbar eins, ist Negation des sich als Philosophie verselbständigten und dadurch sich selbst entfremdeten Denkens und ist somit zugleich Neubeginn eines „bewußten wirklichen Denkens“ der Menschen aus ihrer und für ihre gesellschaftliche Praxis. MARX hat dies in Abgrenzung von HEGEL und FEUERBACH im Manuskript zur „Kritik der Hegelschen Dialektik und der Philosophie überhaupt“ ausgeführt.

Unter allen Hegel-Kritikern ist FEUERBACH „der einzige, der ein ernsthaftes, ein kritisches Verhältnis zur Hegelschen Dialektik hat“ (MARX E I, S. 569) und seine „große Tat“ ist gegenüber HEGEL „die Gründung des wahren Materialismus und der realen Wissenschaft, indem (er) das gesellschaftliche Verhältnis ‚des Menschen zum Menschen‘ ebenso zum Grundprinzip der Theorie macht“ (MARX E I, S. 569f.). Aber FEUERBACH faßt das Kernstück der HEGELSchen Dialektik, die „Negation der Negation, nur als Widerspruch der Philosophie mit sich selbst auf“ und stellt ihr daher „direkt und unvermittelt die sinnlich gewisse, auf sich selbst gegründete Position entgegen“ (MARX E I, S. 570). Mit dieser nur einfachen Negation und Absage an die dialektische Philosophie fällt FEUERBACH, trotz seines positiven Anliegens, hinter die HEGELSche, ja hinter die ganze Tradition der ersten Philosophie zurück, gerät in die zur „unentwickelten Einfachheit zurückkehrende Armut“ des Denkens (MARX E I, S. 583).

So treffend FEUERBACHS Kritik an der dialektischen Absolutsetzung der HEGELSchen Philosophie auch ist; es gibt keinen über HEGEL hinausgelangenden „wahren Materialismus“, wenn es nicht gelingt, die HEGELSche Dialektik selber materialistisch und dialektisch aufzuheben: „Erst durch die Aufhebung dieser Vermittlung – die aber eine notwendige Voraussetzung ist – wird der positiv von sich selbst beginnende, der positive Humanismus“ (MARX E I, S. 583).

Was MARX hier fordert ist eine Kritik der HEGELschen Logik „als der zu sich selbst gekommenen, sich absolut vollendenden ersten Philosophie, die in der Weise materialistische und dialektische Kritik ist, daß sich in ihr das menschliche Denken seiner Entfremdung bewußt und befähigt wird, sich die logischen Formen als selbst produzierte Vergegenständlichung seines „bewußten wirklichen Denkens“ positiv anzueignen. Die Konturen seiner dialektisch-materialistischen Kritik der HEGELschen Logik zusammenfassend schreibt MARX: „Der sich selbst entfremdende Mensch ist auch seinem Wesen, d.h. dem natürlichen und menschlichen Wesen entfremdeter Denker. Seine Gedanken sind daher außer der Natur und dem Menschen hausende fixe Geister. HEGEL hat in seiner Logik alle diese fixen Geister zusammengesperrt, jeden derselben einmal als Negation, d.h. als *Entäußerung* des menschlichen Denkens, dann als Negation der Negation, d.h. als Aufhebung dieser Entäußerung, als *wirkliche* Äußerung des menschlichen Denkens gefaßt; aber da – als selbst noch in der Entfremdung befangen – ist diese Negation der Negation teils das Wiederherstellen derselben in ihrer Entfremdung, teils das Stehenbleiben bei dem letzten Akt, das Sichaufsichbeziehen in der Entäußerung, als dem wahren Dasein dieser fixen Geister“ (MARX E I, S. 586).

Vollzieht das Denken diese dialektische Negation an sich als verselbständigter Philosophie, so ergreift es sich zugleich als in der gesellschaftlichen Praxis fundiert und auf diese praktisch bezogen. Sie steht nicht mehr in einem abgesonderten Gegensatz zum wirklichen Leben und zur geschichtlichen Praxis – sie geht aber genauso wenig bewußtlos in der Wirklichkeit auf –, sondern ist bewußtes, gegensätzliches Moment in der gesellschaftlichen Praxis der Menschen, die dadurch allererst zu einem bewußten gesellschaftlichen Handeln wird. Für HEGEL ist das Begreifen der Wirklichkeit durch die Philosophie das Ende eines Bildungsprozesses, von ihm her „läßt sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen“ (HEGEL 7, S. 28). Aber in Anbetracht der daneben durchaus vorhandenen Erfahrung des „Kreuzes der Gegenwart“ klingt Resignation durch, wenn HEGEL von der Versöhnung mit der Wirklichkeit spricht, die die Philosophie zu bieten hat: „Die Vernunft als die Rose im Kreuze der Gegenwart zu erkennen und damit dieser sich zu erfreuen, diese vernünftige Einsicht ist die *Versöhnung* mit der Wirklichkeit, welche die Philosophie denen gewährt, an die einmal die innere Anforderung ergangen ist zu *begreifen*“ (HEGEL 7, S. 27).

Gegen solches sich Begnügen der Philosophie in sich selbst betont MARX die praktische Einbezogenheit des philosophischen Denkens in die gesellschaftliche Praxis, sie ist dabei nicht nur theoretischer Ausdruck der jeweiligen geschichtlichen Entwicklung, sondern immer auch Teil der „wirklichen Kämpfe“ selbst. Wo sich das philosophische Denken dessen bewußt wird, begreift es sich als *Kritik*, die nicht – wie die spekulative Philosophie – „in sich selbst“ verläuft, „sondern in *Aufgaben*, für deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die *Praxis*“ (MARX 1, S. 384f.).<sup>6</sup>

Das philosophische Denken erscheint hier nicht – wie bei HEGEL – „als der *Gedanke* der Welt ... nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat“ (7, S. 28), sondern versteht sich als ein Bewußtwerden der gesellschaftlichen Praxis über sich selbst, und gerade darin liegt das über die Gegenwart hinaustreibende der Kritik – so wie MARX in einem Brief an RUGE schreibt: „Die Reform des Bewußtseins besteht *nur* darin, daß man die Welt ihr Bewußtsein innewerden läßt, daß man sie aus dem Traum

6 H. LEFEBVRE 1975, S. 27: „Die unabhängige (spekulative) Philosophie verliert ihre Existenzbedingung und macht Platz für die Erforschung der wirklichen Praxis sowie für den transparenten (nicht ideologischen) Reflex der revolutionären Praxis.“

über sich selbst aufweckt, daß man ihre eigenen Aktionen ihr erklärt ... Es wird sich endlich zeigen, daß die Menschheit keine *neue* Arbeit beginnt, sondern mit Bewußtsein ihre alte Arbeit zustande bringt“ (MARX 1, S. 345).

Das prinzipiell Neue der MARXschen Theorie gegenüber der sich an und für sich selbst begründen wollenden Philosophie ist die Entdeckung der gesellschaftlichen Praxis als der Basis und als des Motors nicht nur aller Lebensverhältnisse, sondern ebenso aller Erkenntnisse und Wissenschaften, den Produkten der geistigen Arbeit der Menschen in der Geschichte. Wie das Denken und die Sprache ist auch das „Bewußtsein“ – wie MARX mit ENGELS in der „Deutschen Ideologie“ schreibt – „von vornherein schon ein gesellschaftliches Produkt und bleibt es, solange überhaupt Menschen existieren“ (MARX/ENGELS 3, S. 30f.). Aber man mißversteht diesen Satz, wenn man aus ihm nur eine lineare Abhängigkeit herausliest; denn das Bewußtsein ist immer schon ein konstituierendes Moment der gesellschaftlichen Praxis selbst. Es ist ja gerade MARX, der gegen HEGEL die *verändernde Potenz des Bewußtwerdens der gesellschaftlichen Praxis* hervorhebt und von daher seine Revolutionstheorie aufbaut. Gesellschaftliche Praxis ist also niemals als Gegenbegriff zu Bewußtsein und Denken zu verstehen, sondern vielmehr als dialektisch-materialistische Aufhebung des verselbständigten Geist-Begriffs im Deutschen Idealismus.

Wenn von der gesellschaftlichen Praxis oder gesellschaftlichen Arbeit oder gesellschaftlichen Produktion als dem Grundbegriff der MARXschen Theorie die Rede ist, so ist damit zunächst gemeint, daß die Menschen in der Notwendigkeit, aber auch Ermöglichung stehen, sich selber als Menschen gesellschaftlich produzieren zu müssen, aber auch zu können. So werden selbst die natürlichen Bedingungen und Voraussetzungen des Menschseins – wie MARX hervorhebt – „durch den Prozeß der Produktion selbst ... aus naturwüchsigen in geschichtliche verwandelt“ (MARX, Gr. 18, vgl. E I, S. 537). Wichtig ist es aber auch auf das Moment des Gesellschaftlichen im Begriff der „gesellschaftlichen Produktion“ hinzuweisen – auch hierin liegt eine dialektische Aufhebung der HEGELschen Gesellschaftsphilosophie. Gleichsam mit HEGEL betont auch MARX, daß ein Individuum nicht außerhalb des gesellschaftlichen Produktionszusammenhangs denkbar ist: „Die Produktion des vereinzelt Einzelnen außerhalb der Gesellschaft ... ist ein ebensolches Unding als Sprachentwicklung ohne *zusammen* lebende und *zusammen* sprechende Individuen“ (MARX Gr. 6). Aber MARX wehrt sich ausdrücklich dagegen, daß die Gesellschaft – wie bei HEGEL der allgemeine Wille, das Recht, der Staat – selber wieder als eigenständiges übergreifendes Subjekt gefaßt wird, dem die menschlichen Subjekte zugeordnet werden, und er unterstreicht stattdessen das dialektische Konstitutionsverhältnis zwischen Individuen und Gesellschaft: „Es ist vor allem zu vermeiden, die ‚Gesellschaft‘ wieder als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum *ist* das *gesellschaftliche Wesen*“. „Wie die Gesellschaft selbst den *Menschen* als *Menschen* produziert, so ist sie durch ihn *produziert*“ (MARX E I, S. 538/537).

Aus all dem folgt generell: Die Menschen produzieren gesellschaftlich nicht nur ihre Lebensverhältnisse, sondern gerade auch durch diese sich selber als individuelle Träger ihres gesellschaftlichen Lebens. Die gesellschaftliche Produktion, die Tätigkeit der Menschen, ist dabei das Übergreifende über sich als Produktion und über das von ihr Produzierte, und zum Produzierten gehören nicht nur die Lebensmittel, Instrumente und Werke, sondern ebenso die Sprache und die Erkenntnisse der Wissenschaften sowie die menschlichen Beziehungen, die Lebensformen und die gesellschaftlichen Verhältnisse –

und sie alle wirken ihrerseits auf die gesellschaftliche Produktion zurück. „Die Produktion greift über, sowohl über sich in der gegensätzlichen Bestimmung der Produktion, als über die anderen Momente. Von ihr beginnt der Prozeß immer wieder von neuem ... Eine bestimmte Produktion bestimmt also ... *bestimmte Verhältnisse dieser verschiedenen Momente zueinander. Allerdings wird auch die Produktion, in ihrer einseitigen Form, ihrerseits bestimmt durch die andren Momente*“ (MARX Gr. S. 20).

### III.

Damit sind wir an dem Punkt angelangt, von dem her wir die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen bestimmen können.

Eine abgebrochene Bemerkung aus der „Deutschen Ideologie“ fortführend, schreibt ENGELS im Vorwort zu „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats“: „Nach der materialistischen Auffassung ist das in letzter Instanz bestimmende Moment in der Geschichte: die Produktion und Reproduktion des unmittelbaren Lebens. Diese ist aber selbst wieder doppelter Art. Einerseits die Erzeugung von Lebensmitteln, von Gegenständen der Nahrung, Kleidung, Wohnung und den dazu erforderlichen Werkzeugen; andererseits die Erzeugung von Menschen selbst, die Fortpflanzung der Gattung. Die gesellschaftlichen Einrichtungen, unter denen die Menschen einer bestimmten Geschichtsepoche und eines bestimmten Landes leben, werden bedingt durch beide Arten der Produktion: durch die Entwicklung einerseits der Arbeit, andererseits der Familie“ (ENGELS 21, S. 27f.).

Dieser Hinweis von ENGELS auf zwei – an HEGELS Systematik erinnernde – Grundpfeiler der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens durchbricht schlagartig die Vereinseitigung des dogmatischen Marxismus, der zum Ökonomismus degenerierte – nicht ganz ohne Mitverschulden von MARX selber, der bekanntlich sein Lebenswerk ausschließlich der „Kritik der politischen Ökonomie“ widmete. Zugleich erschließt dieser Hinweis die systematische Basis für eine materialistische Theorie der Produktion und Reproduktion der Menschen durch die Menschen über ihre unmittelbaren Beziehungen. Aber ENGELS geht in der Schrift „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats“ nicht prinzipiell auf diesen zweiten Bereich der Produktion und Reproduktion des menschlichen Lebens ein; ja, schon in den nächsten Sätzen nimmt ENGELS selber das Prinzipielle seiner Aussage zurück und relativiert es historisch, so als hätte es nur Geltung für primitive Gesellschaften, während mit der Entstehung von Privateigentum, Klassengegensätzen und Staat eine neue Gesellschaft sich herausbildet, „in der die Familienordnung ganz von der Eigentumsordnung beherrscht wird“ (ENGELS 21, S. 28). Eine Aussage, die nicht falsch ist, aber die die Thematik von der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens weg auf die der gesellschaftlichen Ordnung verschiebt.

Trotzdem berechtigt uns der erste Hinweis von ENGELS, hier eine entscheidende, auch selbst empfundene Lücke in der MARXschen Theorie aufzudecken, deren systematische Anlage geradezu eine dialektisch-materialistische Ausfüllung herausfordert. Bezeichnenderweise bricht die ursprüngliche Benennung dieses Problems durch MARX und ENGELS in der „Deutschen Ideologie“ gerade an der Stelle ab, wo angekündigt wird, daß nach der vorhergehenden Darstellung, in der „hauptsächlich nur die eine Seite der menschlichen Tätigkeit, die *Bearbeitung der Natur durch die Menschen betrachtet*“ wurde, nun „*die andere Seite, die Bearbeitung der Menschen durch den Menschen*“ folgen werde (MARX/ENGELS 3, S. 36). Vorher wird bereits an systematischer Stelle unter den

konstituierenden Bedingungen gesellschaftlichen Lebens und geschichtlicher Entwicklung neben der Produktion, der Befriedigung der Bedürfnisse, den Verkehrsverhältnissen und dem Bewußtsein ein „drittes Verhältnis“ genannt, nämlich: „daß die Menschen, die ihr eigenes Leben täglich neu machen, anfangen, andre Menschen zu machen, sich fortzupflanzen – das Verhältnis zwischen Mann und Weib, Eltern und Kindern, die *Familie*. Diese Familie, die am Anfang das einzige soziale Verhältnis ist, wird späterhin, wo die vermehrten Bedürfnisse neue gesellschaftliche Verhältnisse und die vermehrte Menschenzahl neue Bedürfnisse erzeugen, zu einem untergeordneten ... und alsdann nach den existierenden empirischen Daten, nicht nach dem ‚Begriff der Familie‘, wie man in Deutschland zu tun pflegt, behandelt und entwickelt werden“ (MARX/ENGELS 3, S. 29). Auch hier wird der Gedanke nicht weitergeführt, und er wird auch nicht wieder aufgenommen.

Die ausführliche Zitierung dieser spärlichen Stellen sollte die ungeheure Diskrepanz sichtbar machen zwischen dem völligen Fehlen weiterer Ausführungen und dem systematisch so zentralen Stellenwert, der dieser Problematik der Produktion und Reproduktion „der Menschen durch die Menschen“ zukommt. Hier ist der Ort für all jene Probleme, die nicht in der ökonomischen Struktur der „bürgerlichen Gesellschaft“ aufgehen und daher auch nicht in der „Kritik der politischen Ökonomie“ behandelt werden können, wohl aber die Bestimmtheit menschlichen Lebens entscheidend mitprägen – wie die Subjektwerdung in der familiären Gruppe und durch Erziehung, die psychische Reproduktion über unmittelbar menschliche Beziehungen und Gruppenverhältnisse, die Erneuerung und Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens in alltäglichen Bezügen und über die verschiedenen kulturellen Bereiche. All diese Probleme müssen noch – wie es in der „Deutschen Ideologie“ heißt –, wiewohl nicht unter dem zu engen „Begriff der Familie“ – wie bei HEGEL –, sondern „nach den existierenden empirischen Daten ... behandelt und entwickelt werden“.

Erst in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts haben psychologisch und pädagogisch orientierte Marxisten – wie OTTO RÜHLE, MAX ADLER, SIEGFRIED BERNFELD, WILHELM REICH, EDWIN HOERNLE, OTTO FELIX KANITZ u. a. – das hier angesprochene systematische Problem der Familie und Erziehung aufgegriffen und dialektisch-materialistisch aufzuarbeiten versucht; ihre Ansätze wurden durch den Nationalsozialismus zerschlagen und erst in der Studentenbewegung wieder ausgegraben. In jüngster Zeit haben – nur teilweise in Kenntnis dieser ersten Versuche – kritische Marxisten erneute, in ihrer Blickrichtung recht unterschiedliche Ansätze zur Aufarbeitung dieser Problembereiche unternommen – so die Bemühungen von HENRI LEBEVRE einerseits und AGNES HELLER andererseits eine Theorie der Reproduktion der Produktionsverhältnisse und des Individuums im Alltagsleben zu entwickeln; so der Ansatz von JEAN-PAUL SARTRE, die Praxis der menschlichen Beziehungen und der Gruppe theoretisch zu bewältigen; so die psychoanalytisch orientierten Bemühungen um eine „materialistische Sozialisationstheorie“ von ALFRED LORENZER, THOMAS LEITHÄUSER, ALFRED KROVOZA u. a. Unter diesen neueren Versuchen fehlt bisher fast vollständig eine materialistische Erziehungstheorie, die die Ansätze der 20er Jahre fortführen könnte<sup>7</sup>. Die vorliegende Abhandlung kann keineswegs diese Lücke ausfüllen, sondern sie will lediglich die Konturen einer solchen Aufgabenstellung aufzeigen.

<sup>7</sup> Erste Anläufe zu einer materialistischen Erziehungs- und Bildungstheorie finden sich bei G. KONEFFKE 1969, H. J. HEYDORN 1970, F. HUISKEN 1972, J. GRÖLL 1975, W. SESINK 1975, L. VON WERDER 1975.

#### IV.

Um allererst die Problemstellung zu verdeutlichen, sei zunächst an jenen vormaligen, dialektischen Denker erinnert, der wie kein anderer das Problem der Produktion und Reproduktion der Menschen und der Gesellschaft durch Erziehung durchdacht hat: an FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (vgl. GRÖLL 1975, S. 18ff.). Für SCHLEIERMACHER kann nur dort von einer Wissenschaft der Erziehung gesprochen werden, wo diese übergreifende Problematik der Produktion der Menschen und der Reproduktion der Gesellschaft durch die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation thematisiert wird; alle anderen diese umfassende Problematik parzellierenden, pragmatischen Fragen der Erziehung und Bildung sind für ihn nur „Techniken“ für den Lehrer. „Auf diese Grundlage des Verhältnisses der *älteren zur jüngeren Generation* ... bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“ (SCHLEIERMACHER I, S. 9).

Nun ist sich SCHLEIERMACHER durchaus darüber im klaren, daß die „menschliche Tätigkeit“ der Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation sich immer schon im zwischenmenschlichen Umgang der alltäglichen Lebenspraxis – also der Sozialisation, wie wir heute sagen würden – vollzieht. Er meint jedoch, daß diese Einwirkung um so vollkommener wird, je mehr „gewußt wird, was man tut und warum man es tut“ (SCHLEIERMACHER I, S. 9), je mehr der Sozialisationsprozeß zu einem erzieherisch angeleiteten wird. Zumal man nicht dabei stehen bleiben kann, die jeweils jüngere Generation an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse bloß anzupassen, sondern hier vor der „sittlichen Aufgabe“ steht, sie dahin zu bringen, daß sie befähigt werde, „auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können“, also selber in die Aufgabe einzutreten, die Versittlichung und Höherbildung der Menschheit voranzutreiben (SCHLEIERMACHER I, S. 11). Je mehr wir diese sittliche Aufgabe der Erziehung erkennen, „destoweniger dürfen wir ... diese Einwirkung dem Zufall überlassen“ (SCHLEIERMACHER I, S. 12). Somit ergibt sich, daß die „erzieherische Tätigkeit“ eine „Kunst“, eine beherrschbare Praxis ist, die daher einer theoretischen Anleitung bedarf, um bewußter durchgeführt werden zu können. Diese Gedanken zusammenfassend sagt SCHLEIERMACHER: „Ist doch überhaupt auf jedem Gebiet, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (SCHLEIERMACHER I, S. 11).

Ohne hier auf die differenzierten, sich mannigfach kreuzenden dialektischen Bestimmung der SCHLEIERMACHERSchen „Theorie der Erziehung“ näher eingehen zu können (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 29ff.), sei nur dieser Grundgedanke hervorgehoben, daß im gesellschaftlichen Leben der Generationen miteinander immer schon ein gesellschaftlich und individuell bestimmter Sozialisationsprozeß sich vollzieht, in den Erziehung unterstützend oder gegenwirkend einzugreifen vermag und einzugreifen hat. „Wir haben vorausgesetzt, daß außer Erziehung auf den Zögling vieles einwirkt, das teils mit der Erziehung übereinstimmt, teils ihr entgegenwirkt; es ist auch gewiß, daß diesen äußeren Einwirkungen das, was durch die Erziehung selbst nicht geleistet werden kann, überlassen werden muß“ (SCHLEIERMACHER I, S. 57).

So hat also die Theorie der Erziehung die erzieherischen Gegebenheiten und Ansprüche wie sie aus dem konkreten Zusammenleben der Generationen – sowohl aus der



geschichtlichen Bestimmtheit der Gesamtgesellschaft als auch der Lebenssituation der Heranwachsenden – hervorgehen, dialektisch aufzuklären, ohne dabei dem Erzieher die je konkrete erzieherische Entscheidung abnehmen zu dürfen und vorwegnehmen zu können. „In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden sollte“ (SCHLEIERMACHER I, S. 55). Die Theorie der Erziehung begreift sich also als Aufklärung der Praxis für die Praxis und somit als Moment der Bewußtwerdung der vorgängigen sozialisierenden Lebenspraxis selbst.

Dabei geht SCHLEIERMACHER von der Überzeugung aus – und hierin erweist er sich als Repräsentant der bürgerlichen Aufklärung –, daß bereits der Sozialisation als lebenspraktischer Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation – und korrespondierend dazu dem lebenspraktischen Zusammenwirken der Individuen in der Volksgemeinschaft – eine Tendenz zur Versittlichung, ein kontinuierliches Fortschreiten zur Vervollkommenung zu Grunde liegt; Erziehung und Politik als theoretisch angeleitete Praxislehren haben nur die Aufgabe, dieses in aller auf das menschliche Zusammenleben bezogenen Praxis angelegte und vorandrängende Sittliche bewußt zu fördern. „So haben wir denn unser Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine solche Theorie aufstellen, die zwar anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang entspricht. Je mehr dies uns gelingt, desto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert sein, da wir die Überzeugung haben, daß eine reine Kontinuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwicklung der Theorie in sich schließt, daraus hervorgehen werde“ (SCHLEIERMACHER I, S. 132).

Nun ist SCHLEIERMACHER gleichwohl ein sehr gründlicher und sensibler Analytiker seiner Gegenwart, dem deshalb die Ungerechtigkeit und die Mißstände in den gesellschaftlichen Zuständen seiner Zeit nicht verborgen bleiben, und der auch erkennt, wie durch die gegebenen Erziehungsverhältnisse diese Mißstände selber – so die angestammte Ungleichheit, die ungleichen Bildungschancen – erneut reproduziert werden. Aufgrund seines Vertrauens in die Versittlichungstendenz der gesellschaftlichen Lebenspraxis lehnt er aber jede radikale Gegenmaßnahme gegen gesellschaftliche Mißstände durch die Erziehung ab und empfiehlt stattdessen im Sinne eines langfristigen Bildungsprogramms, die angestammte „Ungleichheit solle so behandelt werden, daß sie allmählich verschwinde“. Dies liegt auch – seiner Meinung nach – durchaus im Interesse der Herrschenden und Privilegierten, denen es nicht darum zu tun sein kann, durch starres Festhalten an einer unaufhebbaren Ungleichheit „revolutionäre Zustände hervorzurufen“ (SCHLEIERMACHER I, S. 40).

Für das damalige in seinem Selbstbewußtsein erstarkte Bildungsbürgertum war dieser evolutionistische Optimismus durchaus realistisch; denn gerade so erfolgte – wenn auch nicht ohne die kräftige Unterstützung der bürgerlichen Revolutionen – ihre Emanzipation aus feudal-absolutistischer Vorherrschaft: Aber es erweist sich, prinzipiell gesehen, doch als eine Illusion der bürgerlichen Gesellschaft über ihre Grundlagen und immanenten Verbesserungsmöglichkeiten, bedenkt man die strukturelle Unmöglichkeit, die soziale Ungleichheit in den bürgerlichen Staaten und mit ihren Mitteln abzubauen. Vollends wird dieser Optimismus absurd, wo er auf den Fortschritt in der Menschheitsgeschichte bezogen ist. Der Rückfall in die Barbarei der Konzentrations- und Vernichtungslager im Nationalsozialismus und in der Sowjetunion – um mit Extrembeispielen zu beginnen – und

die weltweite Zunahme von Folter und Völkervernichtung haben diesen Gedanken einer linearen Versittlichung gründlich bloßgestellt.

Wir können also prinzipiell feststellen, daß die gesellschaftliche Lebenspraxis in all ihren Bereichen keineswegs von sich aus auf dem Wege zum Besseren ist, daß vielmehr das Gegenteil gilt: daß die gesellschaftliche Lebenspraxis, so lange sie sich bloß als naturwüchsige vollzieht, immer wieder erneut Entfremdung des Menschen gegenüber den Menschen produziert, und dies gilt nicht nur für den politisch-ökonomischen Bereich, sondern ebenso für den der familiären und schulischen Sozialisation.

Kehren wir also erneut zur MARXschen Theorie zurück, indem wir sie gleichzeitig auf die Erziehungsproblematik zu übersetzen versuchen. Ohne Zweifel ist die lebenspraktische Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ein Prozeß der gesellschaftlichen Produktion der heranwachsenden Menschen und damit zugleich der Reproduktion der Gesellschaft. Über die hier zugrundeliegende Dialektik individueller Menschwerdung und gesellschaftlicher Erneuerung durch die gesellschaftliche Praxis der Sozialisation und Erziehung bestehen zwischen SCHLEIERMACHERS und der MARXschen Theorie keine Gegensätze (vgl. BERNFELD 1971, S. 51f.; GRÖLL 1975)<sup>8</sup>, wohl aber darin, wie an die bestehende gesellschaftliche Praxis, die vorliegenden Sozialisations- und Erziehungsverhältnisse, anzuknüpfen sei. Während SCHLEIERMACHER in dem Bestehenden, an das anzuknüpfen ist, nur die geleistete Arbeit der vorausgehenden Generation sieht – so daß z. B. die bürgerliche Einführung der Schule für alle prinzipiell nur als Fortschritt gefaßt werden kann –, ergibt sich aus der MARXschen Theorie die Erkenntnis, daß die gesellschaftliche Praxis, wo sie sich nur naturwüchsig vollzieht und fortentwickelt, sich also gerade als *gesellschaftliche* noch nicht bewußt erfaßt und gestaltet, durch das Übermächtigwerden der von ihr selbst zwar hervorgebrachten, aber nicht kontrollierten Verhältnisse entfremdet wird. So ist zwar die Schule für die bürgerliche Gesellschaft ein notwendiges Instrument der (gesellschaftlichen) Produktion und Bildung der Persönlichkeit und der erneuernden Reproduktion der Gesellschaft, aber in ihrer bestehenden Form als naturwüchsiges Produkt gesellschaftlicher Praxis ist sie zugleich ein Mechanismus der Einschränkung der Persönlichkeit und der Reproduktion der Ungleichheit in der Gesellschaft (ILICH 1972); dieser Selbstwiderspruch liegt grundsätzlich in der Institution „Schule“ als einem (naturwüchsigen) Produkt gesellschaftlicher Praxis in ihrer gegenwärtigen Form. „Die Gesamtschule“ als letzte Erscheinungsform der Schule der bürgerlichen Gesellschaft – so schreibt WERNER SESINK – „ist die tatsächliche Verlaufsform des Widerspruchs von Bildung und Institution. Als empirisch Allgemeines ist sie nur noch Institution. Aber dieser Abstraktion wohnt ein verborgenes *telos* inne: ihr Bildungsauftrag. Die Gesamtschule als Abstraktion Schule ist die Erscheinung gewordene Tendenz zur *Aufhebung der Schule*. Die Verwirklichung ihres Bildungsauftrages ist ihre wirkliche Aufhebung“ (1975, S. 328).

Was von der MARXschen Theorie her notwendig wird, ist also gerade *nicht* ein Anknüpfen an die bestehenden Sozialisations- und Erziehungsverhältnisse, sondern ihre *radikale*

8 Vgl. J. GRÖLL 1975, S. 22f.: „Damit der gesellschaftliche Reproduktionsprozeß auf dem erreichten Stand der bestimmten Organisation der Arbeit erhalten und fortgeführt werden kann, müssen die neu produzierten Menschen erziehen, d.h. in den gesellschaftlichen Produktionsprozeß, der Gesamtproduktionsprozeß der Gesellschaft ist, eingeführt werden ... Die Totalität der gesellschaftlichen Reproduktion des Lebens (die bestimmte Produktionsweise) ist folglich Voraussetzung und Produkt menschlicher Praxis und damit auch der Erziehungstätigkeit, so wie Erziehungstätigkeit jene mit ermöglicht.“

**Kritik** als Entfremdung der gesellschaftlichen Praxis, die Aufdeckung der Mechanismen ihrer Verkehrung, die bereits die heranwachsenden Menschen einpassen in die naturwüchsig produzierten, sie beherrschenden gesellschaftlichen Systemzwänge, anstatt sie zu schöpferischen Produzenten ihrer gesellschaftlichen Lebensbezüge heranzubilden. „Der Kommunismus“ – so sagt MARX mit ENGELS in der „Deutschen Ideologie“ – „unterscheidet sich von allen bisherigen Bewegungen dadurch, daß er die Grundlage aller bisherigen Produktions- und Verkehrsverhältnisse umwälzt und alle naturwüchsigen Voraussetzungen zum ersten Mal mit Bewußtsein als Geschöpfe der bisherigen Menschheit behandelt, ihrer Naturwüchsigkeit entkleidet und der Macht der vereinigten Individuen unterwirft“ (MARX/ENGELS 3, S. 70).

Kritik meint dabei zunächst kritische Aufdeckung der vorgängigen jedoch gleichwohl verborgenen Mechanismen der Sozialisations- und Erziehungspraxis, in der sich die Produktion und Reproduktion „der Menschen durch die Menschen“ und darin die Produktion und Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich – also jenseits der pädagogischen Illusionen hierüber – vollzieht. Hier wird das unendlich weite Feld einer materialistischen Erfahrungs- und Strukturwissenschaft sichtbar, die analog zu der von MARX unternommenen „Kritik der politischen Ökonomie“ eine Kritik der Sozialisations- und Erziehungsprozesse in Familie, Schule und außerschulischen Bereichen zu entwickeln hat. Der allererste Versuch in dieser Richtung war OTTO RÜHLES Buch „Das proletarische Kind“ (1911, <sup>2</sup>1922), in dem Erfahrungsmaterial zur Sozialisation des proletarischen Kindes vorgelegt wurde, das an sich selbst schon und unabstreitbar den Klassencharakter der bürgerlichen Sozialisations- und Erziehungsmechanismen offenbarte.

Die Verhältnisse haben sich so grundlegend noch nicht geändert, aber die Mechanismen zu ihrer Verschleierung und Verdrängung sind in Praxis und Theorie subtiler geworden. Deshalb sei hier kurz noch an die inzwischen ebenfalls fortentwickeltere Methode der Kritik, die „polemische Methode der wissenschaftlichen Vernunft“ von PIERRE BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON erinnert, die diese erfolgreich zur Aufdeckung der Funktion des Bildungswesens zur Perpetuierung und Legitimierung sozialer Ungleichheit im heutigen Frankreich verwandt haben: „Die Polemik der wissenschaftlichen Vernunft unterscheidet sich von der Polemik der ideologischen Vernunft darin, daß sie keine Werte ins Spiel bringt, wenn sie der Sozialordnung Fakten entreißt, die, wie man zu sagen pflegt, für sich selbst sprechen. Die Enthüllung des Verborgenen hat deshalb immer einen kritischen Effekt, weil in der Gesellschaft das Verborgene immer ein Geheimnis ist, vorzüglich gehütet, auch wenn niemand ausdrücklich damit beauftragt ist. Das Geheimnis trägt zum Fortbestand einer auf Tarnung ihrer stärksten Selbsterhaltungsmechanismen angewiesenen Sozialordnung bei und dient den Interessen derer, die auf Erhaltung dieser Ordnung bedacht sind. Die wissenschaftliche Funktion des Soziologen besteht also darin, die Gesellschaft in Frage zu stellen und sie dadurch zu zwingen, sich selbst zu verraten“ (1971, S. 15).

MARX nannte gerade diese Methode, die von ihm erstmals in seinen Schriften zur „Kritik der politischen Ökonomie“ praktiziert wurde: „ihrem Wesen nach kritisch und revolutionär“ (MARX 23, S. 28); und in diesem Sinne gilt es auch nochmals zu unterstreichen, daß Kritik nicht nur kritische Analyse meint, die man wiederum als distanzierte und von der Praxis abgehobene Wissenschaftlichkeit mißverstehen könnte, sondern zugleich – oder gerade darin – praktische Parteinahme ist, die sich als Kritik bewußt in die Kämpfe der Gegenwart einbezieht, um die Versittlichung der menschlichen Beziehungen und der

gesellschaftlichen Lebensbezüge, die sich gerade nicht naturwüchsig von selbst einstellt, mit erstreiten zu helfen. Dies hat MARX in dem bereits genannten Brief an RUGE bezogen auf die politische Praxis seiner Zeit radikal ausgesprochen: „Was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, ... (ist) *die rücksichtslose Kritik alles Bestehenden*, rücksichtslos sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikt mit den vorhandenen Mächten ... Es hindert uns also nichts, unsere Kritik an die Kritik der Politik, an die Parteinahme in der Politik, also an *wirkliche Kämpfe* anzuknüpfen und mit ihnen zu identifizieren. Wir treten dann nicht der Welt doktrinär mit einem neuen Prinzip entgegen ... Wir zeigen ihr nur, warum sie eigentlich kämpft“ (MARX 1, S. 344f.).

Auf die Erziehung bezogen, hat dies am entschiedensten PAULO FREIRE in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ ausgesprochen. Pädagogik war und ist immer auf die Humanisierung menschlichen Zusammenlebens orientiert, aber in einem enthumanisierenden gesellschaftlichen Strukturzusammenhang, wie er in einer Klassengesellschaft gegeben ist, wird von der Pädagogik mehr gefordert, nämlich bewußte Parteinahme für die Befreiung der Unterdrückten, und das bedeutet auch Teilhabe an den revolutionären Aktionen ihrer Befreiung. „Solidarität verlangt, daß man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist.“ Dazu bedarf es einer „Pädagogik, die *mit* den Unterdrückten und nicht *für* sie (Individuen oder ganze Völker) im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet werden muß. die Pädagogik macht die Unterdrückung und ihre Ursachen zum Gegenstand der Reflexion der Unterdrückten, und aus dieser Reflexion heraus wird ihr notwendiges Engagement im Kampf um ihre Befreiung wachsen. Im Kampf wird diese Pädagogik neu geschaffen werden“ (FREIRE 1971, S. 44f.).

Dort, wo die materialistische Erziehungstheorie den Klassencharakter der Erziehung, d. h. ihre Funktion zur Reproduktion der Klassengesellschaft aufdeckt, kann sie nicht mehr „neutral“ sein, sondern ist immer schon Parteinahme gegen die Mechanismen der Klassenunterdrückung – wie dies MAX ADLER klar herausgearbeitet hat: „Sowie man aber die Erziehung in ihrer konkreten Bestimmtheit durch die Gesellschaftsform, innerhalb deren sich ihre Aufgaben ergeben und in der sie verwirklicht werden muß, ins Auge faßt, wird der scheinbar für sich selbst bestehende Begriff der Erziehung sofort in die realen Gegensätze, ja Widersprüche der Klassengesellschaft – und eine andere haben wir heute noch nicht – hineingezogen“ (1924, S. 11). Aus dieser Einsicht folgt aber gerade nicht Resignation – wie man sie bei SIEGFRIED BERNFELD herauslesen kann (BERNFELD 1971, S. 122 ff.) –, sondern für eine kritische „Sozialwissenschaft“ im MARXschen – und letztlich auch im KANTSchen – Sinne, „die notwendig auf ein Ziel, auf die immer größere Solidarisierung des sozialen Lebens“ (ADLER 1924, S. 42) ausgerichtet ist, ergibt sich vielmehr: sie muß „Partei ergreifen und zur Klassenerziehung der revolutionären Klasse werden, kurz, sie muß *heute sozialistische Erziehung* werden“ (S. 44). Und in einer Anmerkung fügt ADLER hinzu: „Alle große Pädagogik der Vergangenheit von PLATO bis PESTALOZZI war stets revolutionär ... Das Zusammenfallen der Ideen der klassischen Pädagogik mit der sozialistischen Erziehung bestätigt so auch von dieser Seite her, daß der Sozialismus der Vollzieher der Menschheitsideologie des 18. Jh. ist, weil er erst durch Beseitigung des Klassegegensatzes die ökonomische Grundlage schafft, auf der eine Solidarisierung der Menschen in der Gesellschaft möglich ist“ (S. 44f.). Insofern ist der „Klassenkampf ... gar nichts anderes als der Prozeß der Humanisierung und Kultivierung, ja sogar Moralisierung der Gesellschaft selbst“ (S. 46).

Doch auch noch dieses gilt es zu sehen: Die *Kritik*, zu der die Erziehungstheorie werden muß, hebt als Kritik die entfremdeten Sozialisationsverhältnisse und den Klassencharakter der Erziehung nicht auf, sie ist nur – indem sie die Menschen „ergreift“ (MARX 1, S. 385) – notwendige Vorbedingung zur strukturellen Umgestaltung der gesamten menschlichen Lebenspraxis durch die „Macht der vereinigten Individuen“; denn nur solche Kritik befähigt zu *bestimmter Negation* und damit zur positiven Neubegründung von erzieherischen Perspektiven auf ein solidarisches Zusammenleben hin (vgl. HEYDORN 1972, S. 142). Hier wird die komplexe dialektische, fast zirkuläre Aufgabenstellung einer Erziehungstheorie als dialektisch-materialistischer Kritik deutlich; denn ihre kritische Aufdeckung entfremdender Mechanismen der Sozialisations- und Erziehungspraxis zielt auf eine befreiende Praxis für eine solidarische Gesellschaft hin, aber eine solche strukturelle Veränderung der Reproduktionsmechanismen kann von der herrschenden Ordnung nicht zugelassen werden. Daher wird sie erst möglich über eine totale Umwälzung der gesellschaftlichen Lebenspraxis, die allerdings nur durch die bewußte Praxis der Mehrheit der Menschen vollzogen werden kann. Dies aber setzt wiederum die „massenhafte Veränderung der Menschen“ voraus, die „zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt“ und entschlossen sind (MARX/ENGELS 3, S. 70). Eine solche massenhafte Erzeugung gesellschaftlich bewußter Menschen wäre aber gerade das Ergebnis einer befreiten und befreienden Erziehungspraxis, die durch die bestehenden Gesellschafts- und Sozialisationsverhältnisse verhindert und unterdrückt wird. Im Grunde kann dieses Dilemma – wie MARX in der 3. These zu FEUERBACH darlegt – nur in der „revolutionären Praxis“ selbst aufgehoben werden: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von dem Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß ... Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden“ (MARX/ENGELS 3, S. 5f.).

„Revolutionäre Praxis“ meint hier gerade nicht einen Staatsumsturz, den Austausch eines Machtapparats gegen einen anderen, der aber sonst nichts an der überkommenen gesellschaftlichen Lebenspraxis ändert und daher auch nicht die vergesellschafteten Individuen zu solidarischen Subjekten und Produzenten ihrer eigenen gesellschaftlichen Lebensbezüge befreit. „Revolutionäre Praxis“ meint hier das „globale und konkrete Projekt“ (LEFEBVRE) der Umwälzung der bestehenden Verhältnisse in all ihren Lebensbereichen und ihre daraus hervorgehende positive Neubegründung<sup>9</sup>. „Ein solches Projekt“ – so hebt LEFEBVRE hervor – „läßt sich nur erarbeiten unter Mobilisierung aller Kräfte der Erkenntnis und der Phantasie. Grundsätzlich revidierbar, kann es sehr leicht scheitern, denn es verfügt taktisch über keinerlei gesellschaftliche Wirksamkeit und keinerlei politische Macht“ (1974, S. 109).

9 H.-J. HEYDORN 1972, S. 149: „Die geschichtliche Bedingung ist revolutionär, die Revolution der Basis vollzieht sich mit weiten Sprüngen; Bildung ist anhebende, grenzenlose Revolutionierung des Menschen. Sie ... baut auf den Menschen, der selber damit beginnt, die Gitter der programmierten Prozesse zu brechen. Sie geht davon aus, daß es auch in der Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir fähig sind, vorzuleisten. Kein abstrakter Umschlag der Verhältnisse, keine singuläre Revolution vermag durch sich selber die Revolutionierung zu bewirken, wenn wir die Menschen nicht auf sie vorbereiten. Der abstrakten, geschichtsmechanistischen Erwartung stellt die Bildung den Menschen gegenüber, der mit seiner Geschichte anfängt. Mit jedem Menschen, der ihr zum Gegenstand wird, ist Bildung auf Zukunft gerichtet; sie vermittelt sich den historischen Prozessen durch anhebendes Menschsein.“

Das, was die Menschheit bewegt, dieses Projekt trotzdem zu wagen, ist die Einsicht in die grundsätzliche Möglichkeit einer besseren, solidarischen Praxis der Menschen miteinander und das Wissen um die unabdingbare Notwendigkeit angesichts der fortschreitenden Selbstzerstörung des menschlichen Lebens durch die verdinglichten ökonomischen und industriellen „Systemzwänge“ die „praktische Bewegung“ der revolutionären Lebensveränderung voranzutreiben, wenn es überhaupt ein menschliches Überleben geben soll.

## Literatur

- ADLER, M: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin 1924.
- ADORNO, TH. W.: Metakritik der Erkenntnistheorie. Studien über HUSSERL und die phänomenologischen Antinomien. Frankfurt/M. 1972.
- ARISTOTELES: Metaphysik. Reinbek 1966.
- ARTAUD, A.: Die Tarahumaras. Revolutionäre Botschaften. München 1975.
- BATAILLE, G.: Das theoretische Werk I: Die Aufhebung der Ökonomie. München 1975.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1978.
- BENNER, D./W. SCHMIED-KOWARZIK: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. 2 Bde., Ratingen 1967/1969.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1971.
- BLOCH, E.: Zwischenwelten in der Philosophiegeschichte. Frankfurt/M. 1977.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1976.
- BOURDIEU, P./J.-C. PASSERON: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- CASTANEDA, C.: Die Lehre des Don Juan; Eine andere Wirklichkeit; Reise nach Ixtlan; Der Ring der Kraft. 4 Bde., Frankfurt/M. 1973/1975/1976/1978.
- DERBOLAV, J.: Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik. Wuppertal 1970.
- ENGELS, F.: siehe MARX, K./F. ENGELS.
- FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Heidelberg 1972.
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1971.
- GRÖLL, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt/M. 1975.
- HEGEL, G. W. F.: Werke in 20 Bden. Frankfurt/M. 1970.
- HEIDEGGER, M.: Die Technik und die Kehre. Pfullingen 1962.
- HEIDEGGER, M.: Wegmarken. Frankfurt/M. 1967.
- HELLER, A.: Das Alltagsleben. Versuche einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Frankfurt/M. 1978.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972.
- HOERNLE, E.: Grundfragen proletarischer Erziehung. Frankfurt/M. 1974.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1974.
- HORKHEIMER, M./TH. W. ADORNO: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M. 1969.
- HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.
- KANTITZ, O. F.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1974.
- KANT, I.: Werke in 6 Bden. 1956ff.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 54 (1969).
- KROVOZA, A.: Produktion und Sozialisation. Köln 1976.
- LEFEBVRE, H.: Die Zukunft des Kapitalismus. München 1974.
- LEFEBVRE, H.: Kritik des Alltagslebens. 3 Bde., München 1974/1975.

- LEFEBVRE, H.: Metaphilosophie. Prolegomena. Frankfurt/M. 1975.
- LEIRIS, M.: Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt/M. 1977.
- LEITHÄUSER, TH.: Formen des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1976.
- LEVI-STRAUSS, C.: Das wilde Denken. Frankfurt/M. 1968.
- LEVI-STRAUSS, C.: Traurige Tropen. Köln 1970.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M. 1972.
- MARAHISHI MAHESH YOGI: Die Wissenschaft vom Sein und die Kunst des Lebens. Stuttgart 1969.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied 1970.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1974.
- MARX, K./F. ENGELS: Werke in 39 Bden. u. 2 Erg. Bden. 1956 ff.
- MÜLLER, A. M. K.: Die präparierte Zeit. Der Mensch in der Krise seiner eigenen Zielsetzungen. Stuttgart 1972.
- NIETZSCHE, F.: Werke in 3 Bden. München 1963.
- REICH, W.: Massenpsychologie des Faschismus. Kopenhagen 1933.
- REICH, W.: Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt/M. 1971.
- RÜHLE, O.: Das proletarische Kind. Eine Monographie. München <sup>2</sup>1922.
- RÜHLE, O.: Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/M. 1972.
- SARTRE, J.-P.: Kritik der dialektischen Vernunft. 1. Bd.: Theorie der gesellschaftlichen Praxis. Reinbek 1967.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. 2 Bde., Düsseldorf 1966.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Zur Rekonstruktion der materialistischen Dialektik. In: Gesellschaft. Beiträge zur MARXschen Theorie XI (1978).
- SCHMIED-KOWARZIK, W./D. BENNER: siehe BENNER.
- SCHOPENHAUER, A.: Werke in 5 Bden., Darmstadt 1961.
- SEIFFERT, J.-E.: Pädagogik der Sensitivierung. Lampertheim 1975.
- SESINK, W.: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Kritik der öffentlichen Bildungssituation. Diss. Kassel 1975 (Bonn 1976).
- SUZUKI, D. T.: Leben aus Zen. München 1955.
- WERDER, L. v.: Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt. Frankfurt/M. 1975.

## Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung

### *Zu einer Praxistheorie der Projektstudiums*

Heißt „Theorie“ *Schau*, so schließt ihr Begriff das opportun scheinende Ignorieren des Zeitalters, der Epoche aus. Im folgenden wird davon ausgegangen, daß Theoriebildung im Zeitalter- und Epochenbezug zu geschehen habe. Wir Menschen, die wir Theorien bilden – im Alltag befangen-unbefangen als Ansichten –, befinden uns in der kritischen Phase der Geschichte, in der darüber zu entscheiden ist, ob es überhaupt noch Geschichte geben soll. Diese kritische Situation ist stets im Auge zu behalten.

Obwohl die Atomkriegsgefahr ebenso wie die Ökozidgefahr mit jedem Tag zunimmt – die umgekehrte Annahme, daß sie mit jedem Tag abnimmt, ist als ganz abwegig evident –, tun die meisten noch vor sich und anderen, als könnten sie die eigene Haut retten. Wer für sein Land und für die Erde und das Leben auf ihr denkt, wird diese gemeingefährliche Naivität nicht teilen können. Nächst dem, daß er schreit oder schreibt (oder schweigt), wird er Erfahrungen aus getätigten Strukturreformexperimenten durcharbeiten, die in der Hoffnung begonnen wurden, einer heilsamen Wendung des Menschheitskurses vorzuarbeiten. Er wird zusehen, ob er dabei zu diskussionswürdigen Einsichten gelangt.

Projektstudium – *selbstorganisiert, praxisbezogen, erfahrungsintensiv* – ist ein Versuch einer Strukturreform in einer staatlichen Reformuniversität, der Gesamthochschule Kassel, und deren Umfeld, auf vielfältige kreative Verbindungen zwischen Hochschule und Region hin tendierend, und zwar im Bereich der Ausbildung vor allem von Lehrern. In diesem Projektstudium spielt das Unvermutete eine konstitutive Rolle und macht das ganze Unternehmen zum geistigen Abenteuer, nicht eben zur Freude von Vertretern technokratischer Tendenzen. Dieses Projektstudium lockte – und lockt hoffentlich weiterhin – interessierte Studenten an. Aber ist es wirklich das geistige Abenteuer, sozusagen HUMBOLDT durch die Hintertür, das sie anlockt? Ich kann nur sagen, daß es mich lockt. Andere mag daran anderes locken.

Aus meinem eigenen Praxisvorlauf ergaben sich mir Überlegungen, die einem tiefen Umbruch im Feld wissenschaftlicher, insbesondere bildungswissenschaftlicher Bemühung gleichkommen und diese auch eine große Strecke, um nicht zu sagen in Gänze neu entwerfen. Ein kleiner Ausschnitt dieser Überlegungen soll im folgenden die Form einer Skizze gewinnen. Ich baue sie wie folgt auf: (1) Flanerie und Verantwortung; (2a) Herstellung der Erfahrungsfähigkeit; (2b) Selbsterfahrungsberichte; (3) Verankerung der Wissenschaft im Leben; (4) Praxisvorlauf und Kommunikation: (a) Wissenschaft als „kaputte Kommunikation“? (b) Mit dem warenförmigen Alltagsverhalten brechen ...; (c) Das technikförmige Alltagsverhalten problematisieren ...; (d) Praxisvorlauf und neues Selbstbewußtsein; (e) Praxisvorlauf und Kommunizierbarkeit der Wissenschaft; (5) Phasen der Sinnproduktion im Projektstudium.



## *1. Flanerie und Verantwortung*

Seit den Surrealisten, seit WALTER BENJAMIN, seit den Situationisten ist die Möglichkeit ausgearbeitet, dem mörderischen Unsinn des TAYLORISMUS die von diesem verworfene Flanerie entgegenzusetzen. Die Flanerie birgt das Schöpferische der Umwege, der TAYLORISMUS das Sterile der Verkürzung. Wir haben auf einem allerdings nicht nur fruchtbaren, sondern eher furchtbaren geschichtlichen Umweg gelernt, die Verkürzung zu fürchten. Wir haben beispielsweise gelernt, daß auf der einen Seite TAYLORISMUS und ökologische Verantwortungslosigkeit, auf der anderen Flanerie und Verantwortung zusammengehören. Vielen mag ein schöpferisches Fausein im Horizont globaler Verantwortung kaum denk- und vorstellbar sein; denn allzulang hat die ruinöse protestantische Ethik Verantwortung an wütenden Gewerbefleiß gebunden. Diese mittlerweile tief eingefleischte Verbindung gilt es auseinanderzukoppeln. Es gilt, aus der Raserei des Gewerbefleißes herauszutreten, d.h. zu denken, anstatt zu „arbeiten“, und dabei zugleich den großen protestantischen Affekt der Verantwortung zu bewahren.

Der s. v. v. „Protestantismus des katholischen Südens“ ist der Humanismus; seine kultivierte und gelehrte Muße ist ausdrücklich zu übernehmen. Man übernimmt sie, indem man sich ihr übereignet. Hier geht es darum, sie mit dem protestantischen Affekt der globalen Verantwortung zu verbinden. „Wie macht man das?“ Indem man es stets neu versucht.

Der Spaziergang durch die je zeitgenössische Zivilisation wird stets ein grundlegendes Exerzitium solcher kritisch-schöpferischen Muße sein, solange Menschen unter Zivilisationsbedingungen leben. Die Erkundung im Projektstudium hat diesen und keinen anderen Sinn. Ihre Kodifikation findet sie hauptsächlich in Selbsterfahrungsberichten, die nicht individuell genug sein können. Sie stellen einen Beitrag zur Synthese aus Flanerie und Verantwortung dar.

### *2a. Herstellung der Erfahrungsfähigkeit*

Träumen und Träume aufschreiben, sich dem Befremdlichen und Schockierenden stellen, mit dem Zufall spielen sind Möglichkeiten, Erfahrungsfähigkeit herzustellen, die der Surrealismus etabliert hat, der nicht eine Kunstrichtung war, sondern eine Bewegung zur Veränderung des Lebens. Die kommunikative Bearbeitung von Alltagserfahrungen ist eine in der Gesamthochschule Kassel und in der Projektgruppe „Alltagserfahrungen“ (Frankfurt am Main - Nordweststadt) entwickelte Methode, durch Kommunikation, das heißt Austausch und (assoziativ vorgehende) Beratung, von Alltagserfahrungen zugleich die Fähigkeit zu steigern, Erfahrungen zu machen. Erkundungen im Projektstudium sind erfahrungsintensiv angelegt; kein „Instrument“ wie zum Beispiel ein Fragebogen darf von der Erfahrung ablenken, die zugleich Selbsterfahrung in Situationen, in Erkundungs- und Handlungsräumen ist.

Die Herstellung und Sicherung der Erfahrungsfähigkeit ist unvermeidlicher Dauertopos im Projektstudium, die Erfahrungsfähigkeit ist sozusagen dessen „Seele“, ohne die es nicht leben kann. Deshalb darf hier auf gesonderte Vorwegbehandlung dessen, was ohnehin nicht umgehbar ist und in den folgenden Darlegungen immer wieder auftauchen wird, verzichtet werden. Stattdessen sollen zwei Selbsterfahrungsberichte mit starkem

Reflexionsanteil in das erfahrungsintensive Projektstudium einführen. Der erste ist vom Referenten, der zweite von einem zeitgenössischen Schriftsteller und vom Referenten sachte kommentiert.

## 2b. Selbsterfahrungsberichte

(1) Eine Erfahrung mit den Mitlebenden und – mit mir selbst ... Durch die Straßen, über die Plätze gehend, schaue ich in die Gesichter der Menschen und versuche, in ihnen zu lesen. Ich weiß nicht, ob es geschieht, daß jemand in meinem Gesicht zu lesen versucht. Hier erinnere ich mich an etwas, das man mich einst lehrte, und das mir wichtig genug ist, es wörtlich zu zitieren: „Vorbeigehen am Menschen, Vorbeigehen am Gemeinwesen, Vorbeitreiben am weltgeschichtlichen Augenblick – das ist dasselbe Gesicht desselben Ethos, dasselbe Leerausgehen, dieselbe Selbstverurteilung und Selbstvernichtung“ (HARTMANN 1962, S. 16).

Ein hartes, wahres, vernichtendes Wort. Das die sich selbst Vernichtenden der Bloßstellung preisgibt. Mensch, Gemeinwesen, weltgeschichtlicher Augenblick sind Hauptinteressenpunkte von Muße und Verantwortung.

Was lese ich in den Gesichtern? Nicht Buchstaben, sondern Zeichen. Zeichen von etwas. Ich treibe hier keine Physiognomik nach irgendwelchen Kriterien, gar objektivierbaren, falls es dergleichen gibt. Ich kann hier nur sagen, was ich darin zu lesen meine, insofern es sich mir aufdrängt, d. h. daß ich den Eindruck nicht abweisen kann. Nach diesen Bemerkungen möchte ich es aussprechen: Ich lese in den Gesichtern Zeichen der Depression. Es ist ein Gebot diagnostischer Praxis, den Eindruck mitzuprotokollieren, hier ist er.

Einmal angenommen, der Eindruck stimme – und er drängt sich mir auf –: Wäre dann nicht zu fragen, woher die Depression kommt? Vielleicht vom Wetter? Doch wohl nicht nur. Woher aber dann? – Wer diese Frage beantworten könnte, hätte dem Zeitalter auf den Grund gesehen. Ich lese die Zeichen als solche einer Synthese aus Verzweiflung und Abstumpfung mit dem Resultat der Depression als massenhaft auftretender Erscheinung, als „Seuche“, als „Volksseuche“.

Unter den Passanten finde ich keinen, den ich als einen Boten der Freiheit wahrnehmen könnte. Ich frage mich, ob, was ich sehe, Zeichen des nahenden Endes ist. Vielleicht übertreibe ich maßlos auf der Grundlage einer Projektion meiner eigenen Depression. Mir selbst ist, offen gesagt, nicht evident, daß ich übertreibe. Ich spüre in meinen Aussagen keinen Deut Übertreibung. Falls ich mich selbst richtig deute, geht es mir darum, mir nichts vorzumachen, die Wahrheit zu wollen auch um den Preis, daß es die über das Ende ist. Es mag meine Privatmarotte sein, daß es mir verächtlich vorkommt, wenn jemand vor der Wahrheit kneift. Schwache Momente gibt's auch bei mir.

Da ich nun so geschwätzig von mir rede, will ich hier wenigstens die Frage an mich selbst richten: Wer bin ich? (Ein Bote der Freiheit? der Wahrheit? Oder vielmehr kein Bote, weil keine Botschaft mehr zu bringen ist, jede Botschaft ins Leere gesprochen ist? Eine Botschaft, die keiner hören will, obwohl jedem das Syndrom aus Verzweiflung und Abstumpfung im Gesicht geschrieben steht, kann nicht abgeliefert werden. Hat es dann überhaupt Sinn, den Versuch zu unternehmen, sie zu überbringen? Vielleicht sollte der Versuch nicht unternommen werden? Aber er ist doch immerhin ein Kommunikationsversuch, und ein Versuch, zur Rettung beizutragen.) Die Frage „Wer bin ich?“ wird zum Zen-Koan, das sie immer war.

Hier noch ein Satz, den man mich lehrte, und mit dem ich auf dem volkreichen Königsplatz in Kassel allein stehe: „Die Selbstbindung der menschlichen Freiheit im Entschluß, das phantasieerschlossene Mögliche auch wirklich zu vermögen, gibt dem Projekt die Aktualität einer Aktion“ (FINKE 1970, S. 127).

Schaue ich die Gesichter, so kommt mir ein solcher Satz ins Leere gesprochen vor.

Bin ich zu pessimistisch? Die geschichtliche Erfahrung des Zwanzigsten Jahrhunderts hat gelehrt, daß methodischer Pessimismus zu den grundlegenden Bedingungen des Widerstands gegen heillose Trends gehört. Methodischer Pessimismus verbunden mit glühender Begeisterung macht widerstandsfähig, freiheitsfähig (BUTTINGER 1972). Mit diesem Resümee einer von BUTTINGER in seinem Jahrhundertbuch ausgebreiteten Erfahrung habe ich mich nur scheinbar vom Königsplatz weit entfernt.

(2) „Bis vor wenigen Jahren habe ich fast immer nur zu Boden geschaut. Wenn ich etwas lese, was ich ganz früh geschrieben habe, habe ich das Gefühl von einem Menschen mit gesenktem Blick, so viel auf der Erde Liegendes kommt darin vor, und so viel Kleines. Ein weggeworfener Handschuh, die vom Tau beschlagene Zellophanumhüllung einer Zigarettenschachtel, Hände im Schoß ohne die Gesichter dazu ... Das alles sah ich als *Zeichen* für das, was ich nicht sah – für die monumentalere Fremdheit der menschlichen Lebensäußerungen, die sich in der Umwelt, wenn auch nicht so poetisch verschlüsselt wie in dem Augenblick eines angebissenen Apfels in einem Kanalgitter, in den Bauten und Straßenfluchten gezeigt hätte, wenn ich nur schon hätte aufblicken können.“

Er deutet dies so: „Der gesenkte Blick war nichts als eine Abwehrbewegung vor so viel menschenverdrängenden Anblicken.“

Nachdem er inzwischen das Aufblicken gelernt hat, nimmt er sich vor, es an (Hoch-)Häusern zu erproben: „Das Märkische Viertel in Berlin ist eine im Auftrag des Berliner Senats geplante Stadtrandsiedlung mit inzwischen über 50000 Bewohnern. Wenn man mit der S-Bahn fährt, muß man in einen Bus umsteigen und nähert sich nach einer Stunde Fahrt, nachdem man sich schon aus der Stadt heraus geglaubt hat, plötzlich einer Siedlung aus einer anderen Welt. Als ich zum ersten Mal dort war, standen zu beiden Seiten der Straße unabsehbar die Hochhäuser im Nebel. Die Häuser waren bunt, jedes in einer anderen Farbe. Auf eine gelbe Fläche, eine Fläche wie ringsum die andern, war ein riesiges Posthorn gemalt, an das ich mich besonders erinnere. Ich stieg aus und ging wie im Traum in ein offenes Tiefgeschloß, in dem ein paar Autos parkten und wo es sehr windig war.“

Aus dem Aufblicken wird eine Auffahrt: „Mit einem engen Lift, in dem sich sofort doppelte Türen schlossen, fuhr ich bis ins oberste Stockwerk hinauf. Der Lift war neu, aber schon von oben bis unten mit Flichen und Sexualsymbolen bekrizelt. Ich ging durch die Flure; aus vielen Wohnungen hörte man die Fernsehapparate, obwohl es erst mitten am Nachmittag war. Ganz oben war eine Plattform, von der ich auf das Märkische Viertel hinunterschaute: ab und zu kreuzten einander Autobusse, Autos fuhren kaum, da die Männer drinnen in der Stadt arbeiteten und nur wenige Frauen hier Zweitwagen hatten. Außer einem Betrunknen neben einem fahrbaren Würstchenstand sah ich weit und breit keine lebende Seele. Ich ab dann unten ein paar Frankfurter“ – das klingt kannibalisch – „und fuhr mit dem nächsten Bus zurück.“

Die nächste Stufe der Erfahrung ist der Besuch bei jemandem, der dort wohnt: „Er hatte eine Wohnung, die über zwei Stockwerke ging; das Auf- und Absteigen machte den Aufenthalt darin sehr theatralisch – statt einfach in einen anderen Raum zu gehen, trat man dort, indem man Stufen herabkam, richtig auf, wie ein Schauspieler. Dem entsprach auch das Unselbstverständliche, Zeremonielle der Lebensäußerungen in dem Hochhaus: jede alltägliche Handlung wurde darin zum Ritual – Trinken, Essen, Fernsehen, selbst das Sitzen und Aus-dem-Fenster-Schauen. Für eine Fußballübertragung im Fernsehen erwartete der Bewohner zum Beispiel gerade Besucher und hatte auch schon einen ‚Kasten Bier‘ bereitgestellt. Mich bewirtete er mit sorgfältigen Gesten, die auf sich selber aufmerksam machen sollten. Daß er den Schinkenhäher etwa mit einer dicken Gefrierschicht um die Flasche aus dem Tiefkühlfach holte und daß er auch die Gläser vorher gekühlt hatte, das spielte er richtig vor. ‚So muß es sein‘, sagte er immer wieder.“

Eine Art Autosuggestion? Oder warum muß das so betont werden?

„Die Lebensvorgänge der Familie schienen mir überhaupt aus solchen isolierten Zeremonien zu bestehen. Sicher war das woanders ähnlich – aber so formalisiert und überdeutlich wie in diesen Wohnverhältnissen, wo man die Alltagshandlungen zu Ritualen machen mußte, um die Illusion vom Anschluß an die Außenwelt zu behalten, hatte ich die Ratlosigkeit darüber, am Leben zu sein, noch nie erfahren. Es war, wie wenn sich ein Verzweifelter besonders schön anzieht.“

Also: (1) Ratlosigkeit darüber, am Leben zu sein; (2) den Anschluß an die Außenwelt (d.h. die Illusion davon) behalten wollen, zu diesem Zweck; (3) die Alltagshandlungen zu Ritualen machen: So macht man das, so muß es sein, und dadurch, daß wir es ebenso machen, gehören wir zur Welt.

Der Autor schildert dann einen Besuch im Ladenzentrum, der zu dem selben Resultat kommt: „Alles war inszeniert ... Wie konnten die Leute in dieser Umgebung auch spontan sein? Die Wege der Hausfrauen waren täglich gleich“ – das sind sie überall mehr oder weniger, aber in der Ghettosituation sind sie offenbar „gleicher“ –, „die Kinder hingen tagaus, tagein an den paar Turngeräten der Kindertagesstätte ... Dazu paßte auch, daß hier eine Theatergruppe umherzog, den Leuten ihr Leben vorspielte, die Kinder es nachspielen ließ – in einer anderen Umgebung wäre eine solche Lebensinszenierung nicht nötig gewesen.“

Die Ratlosigkeit darüber, am Leben zu sein, führt zur Inszenierung des Lebens, also dazu, daß die Menschen dessen schlechte Schauspieler werden – so wird das Leben zu einem schlechten Spiel, das unseren geheimen schlechten Wünschen, sprich depressiven Tendenzen, entspricht: „Das Seltsame an dem allen war, daß ich mich darin wohlfühlte. Mit einer fast obszönen Neugier ging ich stundenlang zwischen Schutthaldden und farbigen Hochhäusern umher. Ich war tief verschreckt, es grauste mir – aber ich wollte nicht weg. Es kam mir vor, als hätte mein Bewußtsein endlich den äußeren Ort gefunden, der ihm im Innern entsprach.“

Es ist der Ort, wo die Kinder „hängen“, „tagaus, tagein“, und wo man an einer Bude „Frankfurter“ verspeist (zum Glück noch keine Freiburger). Als sei dort die vom CLUB OF ROME prophezeite Hungersnot schon ausgebrochen. Die kollektivsuizidalen Tendenzen schlagen im Medium depressiver Gestimmtheit in Gestalt sprachlicher Kannibalismen durch. – Manch einer wird nicht glauben wollen, daß sich diese Stufe der Erfahrung noch steigern läßt. PETER HANDKE fährt zu diesem Zwecke nach La Défense (Paris). Er sucht damit einen Ort auf, wo er noch verschreckter wird, wo es ihm noch mehr graust; denn die latente Depression in uns will manifest werden, weil wir Patienten damit eine seltsame Art von Freiheit gewinnen: „Es kam mir vor, als hätte mein Bewußtsein endlich den äußeren Ort gefunden, der ihm im Innern entsprach. Ganz deutlich wurde mir das, als ich vor einigen Monaten in La Défense war, einem Wohn- und Büroturmviertel am westlichen Rand von Paris. Ja, das ist es jetzt vollständig, dachte ich.“

Das klingt nach Befriedigung: „Es war wie das Gelobte Land, aber nicht in dem Sinn des Paradieses, sondern in dem Sinn, daß sich der Zustand der Welt endlich unverstellt und unverlogen zeigte.“ Hier stimmen Außen und Innen überein.

Was für ein Innen ist es, dem dieses Außen entspricht?: „Aus einer riesigen Metrostation kommt man über mehrere Rolltreppen auf eine weite, steinerne Plattform, an deren Rand schon überall die Haustürme stehen, viele noch in Bau. Eine halbe Stunde blieb ich da fast bewegungslos stehen.“

Anverwandlung an das, was er sieht. Das Innere hat seine Form gewonnen: „Irgendwo auf der Plattform stand eine kleine rote Pommesfrites-Bude. Jede Viertelstunde war in einem Bürohaus Arbeitsschluß, und immer wieder gingen von allen Seiten die Leute eilig von weitem über die Steine hin zu den Rolltreppen. Alle gingen aber hintereinander, auf einer imaginären Linie, in Einerreihen. Sie schienen einem Weg zu folgen, den ich nicht sehen konnte. Immer wieder näherten sich aus verschiedenen Richtungen diese Menschenzüge“ – diese Menschenzüge –, „und verschwanden auf der Rolltreppe“, wie die Lemminge im Abgrund, nein: „wie in einem Zeichentrickfilm.“ Wie etwas Mechanisches also.

„Als mir kalt wurde, ging ich auf dem Plateau umher und kam zu einer kleinen Umzäunung: und dahinter wuchs Gras! Ich schaute hin und bemerkte, daß es sich um verschiedene winzige Grasbeete handelte, jedes mit einem Schildchen besteckt, auf dem die Namen der Grassorten standen. Auf diesem Fleck am Rand der Steinplattform hatte man alle Grassorten Europas und Afrikas versammelt und im Angesicht der Hochhäuser zur Besichtigung ausgestellt.“ Schlecht inszeniertes Gras.

HANDKE schildert weitere Details dieser Einöde, die wir hier übergehen. Wichtig ist immer der Blick auf die Fenster: „Fast überall waren die Vorhänge vor. Die meisten Küchenfenster waren zur Hälfte verstellt von den Kühlschränken, die auf den Tiefkühltruhen standen. Es ist vielleicht auch ein unfreundlicher Tag, dachte ich – aber auf einmal konnte ich mir da keinen freundlicheren vorstellen. Nach einiger Zeit fiel mir auf, daß ich dachte: Vielleicht ist es gar nicht so schlimm, vielleicht gewöhnt man sich daran“. Ja, warum eigentlich nicht? – „Das war der Gedanke, der mich am meisten erschreckte.“

Soweit PETER HANDKE, Beispiel eines Selbsterfahrungsberichts in Wort und Photographie, Beispiel aktiver Medienverwendung, Vorbild und Anregung für diese jetzige wichtige Wendung in der Pädagogik. Bleistift und Papier, Photoapparat und Film sind für Massen von Menschen erschwinglich. Wir haben HANDKES Bericht ein wenig kommunikativ bearbeitet, noch nicht wissenschaftlich verarbeitet. Hierfür mußte er mit begrifflichen Konstrukten von Theorien in fruchtbare Verbindung gebracht werden.

Die zwei Selbsterfahrungsberichte stehen hier als Belege dafür, daß es möglich ist, Flanerie und Verantwortung zu verbinden.

### 3. Verankerung der Wissenschaft im Leben

Beginnen wir bei einigen binsenglatten Wahrheiten. Kein Mensch hat sich jemals selbst in die Welt gesetzt. Vielleicht kann er sein Leben nach eigenem Entschluß beenden, nicht jedoch es nach eigenem Entschluß beginnen. Auch die Erdbevölkerung im ganzen genommen hat sich nicht selbst in die Welt gesetzt. Sie kann – und wird wahrscheinlich – ihr Gattungsleben infolge ihrer Ursünde „Dummheit“ beenden. Zum Beispiel ist offensichtlich, daß sie noch nicht einmal ausreichend Bäume für diese Erde wachsen lassen kann. Selbst jedoch wenn diese Erdbevölkerung ihre Ursünde „Dummheit“ plötzlich massenweis überwinden würde – woran zu glauben überhaupt kein vernünftiger Grund besteht –, wäre das Leben ihr nicht verfügbar. Niemals kann man alle seine Bedingungen kontrollieren. Das Leben wäre auch dem Denkendsten nicht verfügbar. Er vor allem wüßte dies. In Grenzen läßt es sich, immerhin, erfahren und gestalten. Diese Grenzen sind jeweils zeitalter-geschichtlich abgesteckt als die von Kampffeldern. Sehen wir uns dies näher an.

Bis vor kurzem, etwa bis 1969, war das Hauptkampffeld die materielle und politische Produktion, gelehrt ausgedrückt: „Der Zerfall der vorgängigen Weltdeutung des Mythos hat die reale Basis des Menschenlebens, den materiellen und politischen Produktionsprozeß deutlicher hervortreten lassen, aber zugleich auch als das Fragwürdige und Strittige dargetan.“ „Die sogenannte ‚höhere Kultur‘ macht nunmehr zu ihrem geistigen Inhalt gerade die werktätige Kulturbasis“ (FNK 1970, S. 124f.). Heute ist das Hauptkampffeld und zugleich der geistige Inhalt der sogenannten höheren Kultur (*higher learning*) das Schicksal der Erde und ihrer Lebewesen und Menschen.

Man hat dies auch Überlebenskrise oder Kritische Phase genannt: Die Entwicklung der Technik läuft schneller als Abrüstungsverhandlungen jemals laufen können. Menschen legen an sich selbst als Maßstab Kriterien technischer Effizienz an, obwohl an der Technik immer mehr das Absurde hervortritt. Die Polizei, selber zu einem Strukturmoment der technischen Entwicklung geworden, schützt den Prozeß der tendenziellen Unbewohnbarmachung Mitteleuropas durch Plutoniumerzeugung, -transport und -lagerung vor Störungen, mittels derer Störer den Verwüstungsprozeß aufzuhalten suchen. An der Zeit – daß es allerhöchste Zeit ist, braucht nicht erläutert zu werden – ist, eine Störowissenschaft zu entwickeln und der welt- und menschenverwüstenden Wissenschaft entgegenzustellen: biomorphe contra technomorphe Wissenschaft. Die biomorphe Wissenschaft operiert aus dem Leben heraus im Leben als ein klärendes und entwerfendes Moment des Lebens selbst. Sie entwirft sich als lebensförderndes Alltagshandeln.

Das Leben in seinem jeweils aktuellgeschichtlichen Prozeß – unverfügbar, aber in Grenzen erfahr- und gestaltbar – ist immer schon der Praxisvorlauf der Wissenschaft. Und wohlgemerkt: ob sie dies wahrhaben will oder nicht. Zwar erscheint es manchmal, als sei die Angst-vor-dem-Leben der Wissenschaft als Gesetz eingeschrieben. So muß es nicht sein. Das Leben ist die große, positive Chance der Wissenschaft. Diese kann sich nämlich – nun auch ergreifend, was ihr immer schon voraufgeht und sich ihr als Möglichkeit bietet – eigens in diesen ihren Praxisvorlauf, das Leben, schicken. Dies wäre ein Beginnen, das alles andere als unschicklich ist, es ist in höchstem Maße schicklich.

Begibt sich die Wissenschaft in Gestalt von Aktionsforschungsgruppen und Projektstudiengruppen, das sind Aktionsforschungsgruppen Studierender, eigens in ihren Praxisvorlauf „Leben“ und verankert sie sich darin, anstatt sich ressentimenthaft von ihm

abzutrennen, so erhält der Begriff „Praxisvorlauf“ den jeweils spezifischen Sinn. In Gestalt bestimmter Erfahrungsräume und -dimensionen, bestimmter Praxisfelder und Themenschwerpunkte erhält er seine Konkretion aus dem Resultat der Themafindungs-, Themaproduktionsphase der Gruppe, die sich mehr oder weniger an einer beabsichtigten Berufspraxis orientieren kann.

Im ganzen unverfügbar bleibend, erschließt sich so das Leben in Einzelheiten, Bereichen und Zusammenhängen als wissenschaftlich erfahrbar und „schöpferisch“, „poietisch“ gestaltbar. Die im Leben verankerte Wissenschaft birgt die Chance, in ihm, es gestaltend, produktiv zu werden anstatt es bloß rezeptiv abzubilden oder es gar zu zerstören. Wissenschaft als im Leben verankerte vermag Lebensstrukturen – solche der Kommunikation und Interaktion, der Werkstätigkeit und Muße – zu gestalten. Dabei sind Konflikte mit den tödlichen Tendenzen unvermeidbar, die die „psychischen Apparate“ vieler einzelner und die Ideologien ganzer Gruppen beherrschen. In die lebensgestaltende Forschung werden nämlich die Betroffenen – in vielen Fällen also Nichtakademiker – nicht nur passiv einbezogen.

#### 4. Praxisvorlauf und Kommunikation

##### (a) Wissenschaft als „kaputte Kommunikation“?

Wie selbstverständlich geht man selber und gehen die anderen meist darüber hinweg, daß der Rapport der vorherrschenden technomorphen Wissenschaft und ihrer Wissenschaftler mit der Welt und dem Leben aufs tiefste gestört ist. Manch einer würde erstaunt und empört reagieren, sagte man ihm, seine Wissenschaft sei hauptsächlich kaputte und – denkt man an die Wirkung – kaputtmachende Kommunikation. Hierher gehört das bekannte Phänomen – „bekannt und deshalb nicht erkannt“ –, daß wir Wissenschaftler Schwierigkeiten mit der Umgangssprache haben. Nicht nur dies: daß wir sogar untereinander Verständigungsschwierigkeiten haben. Ja, es kommt vor, daß Wissenschaftler benachbarter Arbeitsbereiche diskommunizieren. Vertrackt wird die Sache vollends dadurch, daß auch die Umgangssprache mittlerweile weithin „kaputte Kommunikation“ ist.

Den Mangel bloß zuzugeben nützt noch nichts. Nötig ist, daß man praktische Schritte folgen läßt. Schon gibt es einen neuen literarischen Topos der Wissenschaftssprache. Wissenschaftler schreiben in abgehobener Sprache über Selbstbetroffenheit und entschuldigen sich dafür, daß sie die eigene nicht in erfahrungsintensiven Texten zu einer Sprache bringen, die eine wäre. Ein Beispiel:

„In diesem Sammelband fällt auf, daß eine genauere Schilderung der eigenen *Projektpraxis* und der dort vollzogenen Lernprozesse, Planungsschritte, Evaluierungsschwierigkeiten, Umorganisationen im Rückbezug von Reflexion und Aktion usw. etwa der in den Forschungsprojekten arbeitenden Studenten und Dozenten fehlt. Obwohl theoretisch eingesehen wurde, daß diese Art von Berichten dringend zu weiterer Aufarbeitung und zur Anleitung von allen benötigt werden, die selbst in der Forschungsarbeit stehen, war man leichter zu theoretisch orientierten Aufsätzen als zu Praxisberichten bereit.“

Die Herausgeber selber stellen fest: „Diese Art der Kommunikation ist in einem Wissenschaftsprozess unüblich, in dem die Höhe des Abstraktionsniveaus zum Teil als Gradmesser für Qualität und dementsprechend auch für positive Sanktionen, wie Anerkennung der Qualifikationsnachweise zur Absicherung der eigenen Karriere, dient.“ Zu loben ist die Offenheit, mit der dies zugegeben wird. Es

fehle, sagen die Herausgeber, „eine Praxissprache, in der über Alltagserfahrung berichtet werden kann, ohne daß diese Berichte der Konkurrenz- und Legitimationsfunktion, die oft die Sprache von Veröffentlichungen auszeichnet, zum Opfer fielen (HAAG/KRÜGER/SCHWÄRZEL/WILDT 1972, S. 275f.).

Erfahrung und Kommunikation werden zerstört, wo die Theorie zur Ware, zum Imponiergehabe und zur Legitimation (also Ideologie) für die eigene berufliche Position beziehungsweise Karriere wird. Diese zumeist wissenschaftsübliche Unsprache ist, im Lichte der Kritik der politischen Ökonomie betrachtet, Resultat dessen, daß mit der Sprache Warenfetischismus und Verdinglichung getrieben wird.

Eine derart verdorbene Sprache läßt nicht zu, das vital Nötige zu tun, nämlich über Erfahrungen zu kommunizieren. Im Lichte der Kritik der politischen Ökonomie betrachtet, stehen viele Wissenschaftler als warenförmig auftretende, sich selbst vermarktende Individuen da; und es ist gerade das hochgestochene, neuerdings marxianisch angereicherte „Soziologesisch“, das es ihnen ermöglicht, sich gut zu verkaufen. – Dieser modische Progressismus, der nur ein smartes Mäntelchen für Technokratie und Karrierismus abgibt, könnte bewirken, daß mancher Student nach dem „ehrlichen Reaktionär“ unter den Hochschullehrern Ausschau hält.

#### (b) Mit dem warenförmigen Alltagsverhalten brechen ...

Bisher ist der Kapitalismus in seinen Hochburgen nicht wirksam negiert worden. Weder ist er gestürzt noch ist er rigiden Kontrollen unterworfen worden. Einzelnen und kleinen Gruppen gelingt es hier und da in ihrem Alltagsleben, sich dem Mitmachen partiell zu entziehen. Ein solches „abweichendes“ Alltagsverhalten steht unter einem Ich-Ideal, welches sozusagen jenseits des Kapitalismus beheimatet ist. Dieses Ich-Ideal fordert unter anderem Sensitivität und Ekel. Wenn es der „Vitalgrundlage“, dem „Es“ dergestalt verbunden ist, daß es dessen schöpferische Potenzen dirigiert, so kann daraus ein Verhalten resultieren, das, in nicht unwesentlichen Teilen der alltäglichen Praxis, nicht mehr kapitalistisch ist. Linien eines solchen transformierten Verhaltens genauer auszuarbeiten obliegt der Kritik des Alltagslebens (LEFEBVRE 1972a, b; 1975; 1977). Wir beschränken uns hier auf die Sprache, Kommunikation.

Das Einfache muß erst hergestellt werden. Zulange schon sind wir dessen entwöhnt, Erfahrungen zu machen, auf ihre Nuancen nicht zu vergessen, und Erfahrungen auszutauschen und damit kollektiv eine Dimension zu eröffnen, in deren Möglichkeiten jeder Einzelne seine Erfahrungsfähigkeit entfalten kann. Solch ein Austausch von Erfahrungen im Kollektiv müßte dazu führen, daß der Zwang, warenfetischistisch verdinglichte Un-Sprache zu reden, abgestreift werden kann und abgestreift wird. Die Frage, ob man in einem solchen Kollektiv bis zu einem gewissen Grade aus der Selbstvermarktung ausbrechen kann, läßt sich gruppendynamisch bearbeiten.

Dennoch bestehen gerade bei vielen Wissenschaftlern die stärksten, scheinrationalisierten Hemmungen, sich in derartigen Weisen aufs Spiel zu setzen. Die Folgen sind pädagogisch und auch wissenschaftlich verheerend. Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Sprache auf der Basis entstörter Kommunikation findet nicht statt, wenn man von den verschwindenden Ausnahmen im Bereich psychoanalytisch begleiteter Gruppenarbeit und erfahrungsintensiver, praxisbezogener und nach Möglichkeit selbstorganisierter Projektstudien absieht.

Wenn die Wissenschaftler, wie viele von ihnen behaupten, ihre wissenschaftliche Arbeit im Interesse der Massen der Lohnabhängigen tun: warum kommunizieren sie dann nicht „vor Ort“ mit diesen Lohnabhängigen, wie Projektstudenten es immerhin tun? Wie anders sollte denn die kollektive Selbstaufklärung des beschädigten Lebens möglich sein? „Nach der brasilianischen Soziologin MARIA EDY FERREIRA ist, wie sie in einer unveröffentlichten Arbeit ausführt, thematische Untersuchung nur insofern gerechtfertigt, als sie dem Volk zurückerstattet, was ihm in Wahrheit gehört – nur insofern sie nicht einen Versuch darstellt, etwas über das Volk zu lernen, als vielmehr mit ihm die Wirklichkeit kennenzulernen, die seine Herausforderung bildet“ (FREIRE 1971, S. 124).

#### (c) Das technikförmige Alltagsverhalten problematisieren ...

Einst forderte man den „neuen Menschen“ und meinte ihn zu schaffen in der Anverwandlung (*mimesis*) des alten Adam ans Anorganische der Technik. Die Gewerkschaft sei der Transmissionsriemen der Partei, Sozialismus sei Sowjetmacht (Euphemismus zunächst für Parteiherrschaft, dann für Bürokratie) plus Elektrifizierung. Der Name eines Generalsekretärs und späteren Autokraten, STALIN, erinnert an Stahl, ein angenommener Name, versteht sich. Schriftsteller wurden von ihm „Ingenieure der Seele“ genannt. Romantitel hießen „Der eiserne Strom“, „Zement“, „Wie der Strahl gehärtet wurde“. Deutschlands Autokrat HITLER forderte, die Jugend solle „hart wie Kruppstahl“ sein. Etwas „bis zur Vergasung“ tun wurde ein bis heute beibehaltener modischer Ausdruck für jedes Übermaß des Tuns.

Seit Bolschewismus und Faschismus blüht das Abkürzungsunwesen. FREDERICK TAYLOR hatte für jeden Handgriff an der Maschine *the one best way* gefordert, das heißt den kürzesten und damit zeit- (arbeitszeit-)sparenden Verlauf der Bewegung. Das Abkürzungsunwesen ist der Taylorismus der Sprache. Wer Abkürzungen gebraucht, verhält sich technomorph im Sinne der zweiten Phase der industriellen Revolution.

Zeigt jemand mit dem Finger in die Richtung, wo sein Auto steht, so sagt er: „Ich stehe dort“, das heißt: sein Auto ist er, er ist nichts. Hat er finanzielle Schwierigkeiten, so sagt er, er stehe „auf dem Schlauch“, das heißt, daß aus seinen Reifen die Luft heraus ist. Die ganz *up to date* sind, verwechseln sich mit einem Computer und erhalten laufend *feed-back*; den Konkurrenten nehmen sie als den besseren Computer wahr und werfen ihm vor, er habe einen Informationsvorsprung, während man sich selbst rasch mit den nötigen Informationen füttert, um den effizienteren *output* von sich zu geben.

Die komplette Lächerlichkeit dieser Entwicklung verdeckt ihre wichtigere reale Furchtbarkeit: die Hominisierung des Automaten und die Kybernetisierung des Menschen sind ein einziger Prozeß, dessen Ziel der Kybernanthrop ist (LEFEBVRE 1975, S. 16). Hiergegen stehen bislang nur die Poesie und der Mai 1968. Als Remedium sind poetologische Werkstätten, die der Verkörperung der Dichtung im Leben dienen, angezeigt.

#### (d) Praxisvorlauf und neues Selbstbewußtsein

Hier ist von einer bestimmten Vorleistung zu sprechen und davon, was es bedeutet, sie zu erbringen. Diese Vorleistung ist der Praxisvorlauf, in den man sich eigens eingelassen hat, und insofern man sich in ihn eigens eingelassen hat. Er führt zur Ausbildung eines neuen



Selbstgefühls und „Selbstbewußtseins“, das nicht mit Dünkel zu verwechseln ist. Der Praxisvorlauf kann zum Beispiel darin bestehen, daß wir Stadtteile und Betriebe und darin zugleich uns selbst erkunden. Daß wir in einem Kreis von Industriearbeitern hospitieren, mit Kindern lernen und spielen. Daß wir im Unterricht staatlicher Schulen mit verschiedenen Einzugsbereichen hospitieren, dazu aber kontrastierend beziehungsweise ergänzend in alternativen Bildungseinrichtungen. Erkundungen in Einrichtungen der Psychiatrie sollten nicht fehlen.

Selbsterfahrungsberichte zu schreiben, ist dringend geraten. Deren Vortrag und die Kommunikation über sie, wie überhaupt die kommunikative Bearbeitung von Alltagserfahrungen, je ausgiebiger desto besser, gehört in diesen Praxisvorlauf. Es geht durchaus darum, ihn eigens zu sichern (also nicht zu versuchen, ihn nur nebenbei zu betreiben, er kann nicht erschlichen werden); es geht sogar darum, ihn sich über Jahre zuzumuten, das hat etwas mit dem Reifen des „Selbst“ zu tun und führt zum Erwerb der Fähigkeit, stets wieder beginnen zu können.

Der eigens übernommene Praxisvorlauf als Vorleistung ist eine gewissermaßen verschenkte Leistung. Im Kapitalismus gilt es als anstößig oder als verrückt (das heißt ebenfalls anstößig), etwas zu geben, ohne eine Bezahlung oder zumindest Gegenleistung dafür zu bekommen. Wie sehr würde das Kriterium „verschenken“ auf einen Hochschullehrer zutreffen, der sich darauf einließe, die Vorleistung eines solchen Praxisvorlaufs zu erbringen. Täte er dies, so wäre er rasch im Verruf, „stigmatisiert“. Es sei denn, es täten mehr, gar viele Hochschullehrer.

Der Praxisvorlauf ist diejenige verschenkte Vorleistung, durch deren Erbringung die Warenförmigkeit und damit zugleich die Systemkonformität des eigenen Verhaltens durchbrochen werden kann. Begibt man sich in den Praxisvorlauf, so setzt man sich darin aufs Spiel, und zwar auf das Spiel der Welt. Hat man auf diese Weise einmal die eigene Charaktermaske eingebüßt, an der nun wirklich nicht viel verloren ist, so findet man sich plötzlich offen für Überraschungen und für die Produktivität des Zufalls. Man unterbricht seine Laufbahn und entdeckt die Fruchtbarkeit der Karriere-Lücke. Man darf an Erkenntnisvorgängen teilnehmen, die keinem im Wissenschafts- und sonstigen Betrieb Festgelegten gelingen.

Wenigstens zeitweise ist man nicht mehr in die Unvereinbarkeit zwischen den Polen „Sein“ und „Sollen“ auseinandergespannt. Man „ist“, hat das Gefühl „ich bin“. Man lebt. Hat aufgehört, nach dem Ausdruck von ORIYARA einer der lebenden Leichname der Universität zu sein. Man hat die Weite einer Ortschaft gefunden, die dem Ich-Ideal des „Überschreitenden“ (japanisch: *cho-etsu-sha*) als dem Stützpunkt der eigentlichen Wissenschaft außerhalb des alltäglichen = Professorenkonferenz-Bewußtseins entspricht (ORIYARA 1969).

Gehen Wissenschaftler eigens in den Praxisvorlauf, so ist dies eine Erneuernde Handlung, die ihren eigenen Gedanken als praktische Selbstgewahrnis enthält (TANABE). Insofern kann hier zugleich von einer Erneuerung des Gedankens gesprochen werden. Die partiell entakademisierte Alltagspraxis von Wissenschaftlern und Studenten trägt eine Erneuerung des Gedankens in sich, gerade insofern sie zum Beispiel in der chemieverpesteten Luft von Kassel-Waldau mit Kindern spielen und ihnen bei den Schularbeiten helfen; ebendort mit Kindern Filme drehen lassen, deren Drehbuch diese geschrieben haben (mit allen fälligen Klischees). Dies als Beispiel.

Die bis zu einem merklichen Grade „entakademisierte“ Alltagspraxis von Wissenschaftlern trägt vor allem insofern eine Erneuerung des Gedankens in sich, als sie, allen Verhältnissen trotzend, Zeit füreinander und für andere haben, das heißt nicht mehr mit ihrer Zeit geizen. Genauer: als sie nicht mehr mit sich selbst geizen, sondern sich verschwenden. *Sich* verschwenden, anstatt die Gaben der Erde herauszureißen und wegzuworfen. Den eigenen Überfluß ins Spiel bringen. Damit aber einen Zeit-Raum eröffnet haben, in dem sie tätig ins Ganze gehören.

Insofern wir in Waldau tätig ins Ganze gehörten, brachen dort unsere Fragen, brach dort unser Denken auf, ereignete sich dort der Quellort einer Wissenschaft, die wir als sinnvoll erfahren und ausüben können, die also wahrhaft die unsere ist, ebenso wie wir die ihren sind. Dies erinnert an den Satz: „Veränderung der eigenen Persönlichkeit bedeutet Veränderung des Ensembles der Verhältnisse“ (GRAMSCI 1967, S. 154). Gang in den Praxisvorlauf ist Änderung des eigenen Lebens, und diese Tat reicht über das eigene Leben hinaus. Sie sollte weder dramatisiert werden, dies bekäme ihr schlecht, noch sollte sie bagatellisiert werden. „*Mutare vitam*“ = „Das Leben ändern“: dies war eine Losung, die von dem hochmittelalterlichen Reformator JOACHIM VON FIORE ausging. Im Wort des Dichters kehrt sie wieder: „*changer la vie*“ (RIMBAUD). Und verwandelt im Wort des anderen Dichters: „*Ah! le pouvoir de se lever autrement*“ – „O die Kraft, sich als ein anderer zu erheben“ (RENÉ CHAR). In diesem Sinne ist der Gang in den Praxisvorlauf etwas Dichterisches, Poetisches, und in der geistigen Tradition des Abendlandes tief verwurzelt. Dies Poetische ist auch die Zukunft der Wissenschaft, gesetzt, es gelänge, das bedrohte Leben zu retten.

Die Metamorphose meiner selbst wiese über sie hinaus in die Metamorphose der Welt. Beides bedarf meiner (und unserer) Erfahrungsfähigkeit. Diese wird durch Verfremdungseffekt und Schock gefördert. Seltsamerweise bieten integrierte Gesamtschulen hierfür Gelegenheiten, die so woanders vielleicht nicht zu finden sind. Der „Widerspruch zwischen Gesamtschulideologie und Gesamtschulalltag“ fordert die „Erfahrungsfähigkeit“ heraus (KUHNEN 1977, S. 153, 156f.).

In der Gesamtschule X. ist das „Menschenmaterial“ gut sortiert (im herkömmlichen Schulwesen fällt dies aufgrund der Trennung, die wesentlich räumliche Trennung ist, nicht so auf), der Mathematik-Unterricht gliedert die Schüler in drei Teilmengen: den A-, den B- und den C-Kurs. Der A-Kurs funktioniert sehr gut, der B-Kurs mäßig, der C-Kurs überhaupt nicht. Die Schüler im C-Kurs sind als verhaltensgestört auffällig. Nun lernen wir aber die Schüler des C-Kurses kennen. Sie erweisen sich als aktive Typen mit einer urig anmutenden Lebensauffassung. Für Aufsteiger haben sie milde Verachtung.

Nach einiger Zeit wieder im A-Kurs hospitierend, hatten wir plötzlich den Eindruck, daß hier die eigentlich kaputten Typen saßen, mit deren Spontaneität es hapert. Offenbar hatten wir einen unvorhergesehenen Lernprozeß durchgemacht. Welcher von beiden ist denn nun eigentlich der relativ „richtige“ Menschentyp? Welcher von beiden bedarf denn nun eigentlich einer „kompensatorischen Erziehung“? Diese Fragen stellen sich heuristisch; denn beide Eindrücke können in irgendeinem Sinn „falsch“ gewesen sein.

Die in der Gesamtschule X. zutagegetretenen Widersprüche fordern unser Fragen heraus. Was wäre denn der richtige Mensch, ein richtiger Mensch? Ist am Ende diese Frage falsch gestellt? Ist am Ende jeder Mensch ein richtiger Mensch? Ist Otto der richtige Otto und Sabine die richtige Sabine? Geht es etwa darum, zunächst einmal schlicht Menschen, hier junge Menschen, zu bejahen? *Was aber heißt und ist dies eigentlich: konkrete Menschen konkret zu bejahen?* Wie macht man das? Kann man es überhaupt „machen“? Muß ich, damit solche Bejahung aus mir heraus „geschieht“, sozusagen aus dem „Bauch“ meines Seins statt aus dem Kopf meiner Kopflastigkeit, erst einmal in mir selbst etwas ändern? Und was? Wie?

Unsere in der Gesamtschule X aufgebrochene Frage zielte auf den Gedanken des konkreten Menschen ab, den es nicht „theoretisch“ gibt, sondern der in der Erneuernden Handlung zu bezeugen ist.

#### (e) Praxisvorlauf und Kommunizierbarkeit der Wissenschaft

Der Praxisvorlauf kann helfen, Kommunikation aufzubauen; er kann helfen, diejenige Diskommunikation, die aufgrund warenförmigen, und dazu jene Pseudokommunikation, die aufgrund technomorphen Verhaltens entsteht, abzubauen. Man setzt sich zusammen, bevor man sich auseinandersetzt. Man versucht, subverbal zu kommunizieren, in mitfühlendem und einfühelndem Einverständnis vor aller wortsprachlichen Kommunikation, ohne daß dadurch dieser etwas genommen würde, im Gegenteil.

Wie man sich miteinander fühlt: dies spielt im Kreis von „Unterschichtlern“ – Bauern, Arbeitern – häufig eine fundamentale Rolle auch für das Gelingen wortsprachlicher Kommunikation. Es kann nicht Sache der in Wissenschaftlern und Studenten verkörperten Wissenschaft sein, hierüber mit der Brandmarkung „unwissenschaftlich“ äußerlich hochmütig, innerlich unsicher und ressentimentgeladen hinwegzugehen. Das Auftauen der „kaputten Kommunikation“ *beginnt* auf der vorwortsprachlichen Ebene – in der Projektstudiengruppe, was aber nichts anderes heißt: tendenziell „außerakademische“ Praxisvertreter einbeziehend. Der fällige Neubau der Wissenschaft – Wissenschaft als umgestaltende Selbstaufklärung des beschädigten Lebens – kann nicht anders als in Gemeinschaft mit Grundlage = Adressat der Wissenschaft *ausgeführt* werden: der außerakademischen Bevölkerung, in Bezug mit welcher die Projektstudiengruppe, mehr oder weniger klientelbezogen, arbeitet.

Das „Laboratorium“ für die Entwicklung der Praxissprache liegt dicht bei der Erfahrung. Zugespißt ließe sich sagen: erst in ihrer kommunikativen Bearbeitung wird die Erfahrung dem, der sie gemacht und kommuniziert hat, zur Erfahrung. In dieser fürs *Erfahren* selbst noch, ja in gewissem Sinne: *allererst konstitutiven* Kommunikation von Erfahrungen wird die bislang fehlende Praxissprache entwickelt.

Hierauf ist vonseiten der Aktionsforschung – einschließlich der Aktionsforschung Studierender, daß heißt des Projektstudiums – Ausdauer, Energie und Sorgfalt zu verwenden. Das ist keine kleine Aufgabe, es gehört einiges dazu. Beispielsweise: Ohne daß Aktionsforscher und Studenten mit dem warenförmigen, kommunikationszerstörenden Alltagsverhalten, nämlich der Selbstvermarktung, brechen, ist diese Aufgabe nicht zu erfüllen. Derartige Tätigkeiten können keineswegs nebenbei, neben der angeblich „eigentlichen“ Wissenschaft, geleistet werden, wie sie von den zur sich-aufs-Spiel-setzen-den Selbstreform Unbereiten in durchsichtiger Absicht propagiert wird. Hier ist ganze Kraft und *Zeit*, eben der Mut zur Karriere-Lücke, erfordert.

Die Entwicklung der Praxissprache wird der entscheidende, jedoch nicht der einzige Schritt sein, in dem die in diesem Prozeß sich erneuernde Wissenschaft, darin die von ihr eigentlich Gemeinten mitwirken, sich kommunizierbar machen wird.

#### 5. Phasen der Sinnproduktion im Projektstudium

Nach diesem Versuch, die Notwendigkeit des Praxisvorlaufs als unumgebar zu begründen, sei nun ein Gesamtüberblick über die lediglich idealtypisch zu verstehenden

Phasen eines praxisbezogenen, erfahrungsgesättigten, selbst organisierten Projektstudiums gewagt.

Dieses Projektstudium, wie es von einigen Gruppen von Studenten in der Kasseler Lehrerbildung mit Beteiligung einiger Studenten anderer Studiengänge praktiziert wird, kann idealtypisch in voneinander unterscheidbare, keinesfalls mechanisch trennbare Phasen gegliedert werden. Derartige Gliederungen würden grob mißbraucht, ließe man sie zu einem starren Schematismus zugunsten bürotechnokratischer Regulation verkommen. Phasenmodelle sind sinnvoll, sofern sie als „mit großer Abweichungstoleranz“ – eben als idealtypische Einteilung – entworfen werden. In MAX WEBERS Begriff „Idealtypus“ bedeutet „Ideal-“ nicht „Vorbild-“, sondern „abstrahierende Konstruktion“, um einen Vergleichs„maßstab“ für die Wirklichkeit zu gewinnen – hier die von Projektverläufen –, die gerade in der Abweichung besteht. (Unter Umständen kann es sinnvoll sein, daß ein Projekt sich hauptsächlich in der Phase Eins (Erkundungsphase) befindet und trotzdem am Projektmarkt, dem Spezifikum und Konstitutivum der Phase Zwei, teilnimmt, etwa sich vorstellt und kodifizierte Erkundungen sowie Gespräche darüber anbietet. Dies nur als Beispiel.)

Als *Phase Null* könnte man das Stadium *autonomer Themafindung oder Themaproduktion durch die Gruppe* bezeichnen. Das Thema ist strukturell ein thematischer Brennpunkt, d. h. nicht sinnvollerweise im Rahmen einer einzigen Disziplin behandelbar, und bezieht sich auf Praxisfelder, in der Regel solche der geplanten Berufstätigkeit der Teilnehmer, die aber nicht in bornierter Weise zu verregeln und verriegeln sind.

In dieser Phase geht es darum, daß die Gruppe in einem Diskussionsprozeß ihr Thema findet beziehungsweise produziert. Einmal ge- oder erfunden, wird es nicht starr bleiben, sondern sich im weiteren Verlauf des Projektstudiums dieser Gruppe entwickeln. Entscheidend ist, daß das Thema Ort, Gemein-Platz, point de ralliement, Alarmplatz ist, auf dem die Gruppe sich treffen kann und zugleich den Boden abgibt, auf dem sich ein bis zu einem gewissen Grade gemeinsames Selbstverständnis (und von daher Gruppenidentität), Zusammenhalt, Interaktion und Kommunikation, ein modernes Wunder also, ereignen kann, und daß darüber hinaus das erfundene Thema das Studium der Teilnehmer in erheblichem Maße sinnhaft zu strukturieren hilft. Die Thema-Hervorbringung in gemeinsamer Beratung ist die Sinnproduktion in der Phase Null des Projektstudiums.

Als *Phase Eins* wäre das Stadium unvorstrukturierter Erkundungen in mehr oder weniger thema-einschlägigen Praxisbereichen zu bezeichnen. Ordnender Zentralbegriff ist die *Erkundung*. In Selbst- und Realitätserfahrung wird hier im Dokumentieren, Kommunizieren, somit im „Bearbeiten“ der Erfahrungen eine Aktionshermeneutik entwickelt, eine Fähigkeit der Austragung von und Selbstausslegung in Aktionen. Die Aktion hat hier den Charakter der unvorstrukturierten Erkundung, des freien, nicht durch Instrumente – Fragebogen usw. – verstellten Hineingehens in Erfahrungsräume, der „Wiedervereinigung von Kopf- und Fußarbeit“. Diese Aktionshermeneutik, die mit der ersten Phase keineswegs aufhören soll, dient dem Zweck, Vollzugswachheit und Eigenständigkeit der Teilnehmer zu steigern, damit jeder einzelne in steigendem Maße spüren lernt, was in welchen Situationen geschieht, ihm geschieht, mit ihm geschieht. Eine solche Sensitivierung des Teilnehmers für ihn selbst in Situationen, eine solche, wenn so zu sagen erlaubt ist, „Entdämpfung“ in Selbst- als Realitätserfahrung und der kollektiven „Bearbeitung“ dieser Erfahrungen, welche „Bearbeitung“ in der Gruppe sie erst in einem strengen Sinne zu Erfahrungen macht, – die Stiftung also dieser Dimension der Kommunikation, Erfahrung und Selbstgefühl ist die Sinnproduktion in der Phase Eins des Projektstudiums.

Als *Phase Zwei* wäre das Stadium *wissenschaftlicher Verarbeitung von Erfahrungen*, gefolgt von gezielten Erkundungen, zu bezeichnen. Ordnender Zentralbegriff ist die *wissenschaftliche Diskussion* und die Herstellung und Sicherung eines Platzangebots für sie. Hier geht es darum, Erfahrungen, die in Selbsterfahrungsberichten kodifiziert sind, in den Kontext begrifflicher Konstrukte einzustellen, um herauszufinden, welcher Zuwachs an Einsicht sich daraus ergibt. Damit dienen diese kodifizierten Erfahrungen aber zugleich als Kriterien für die Auswahl aus dem Angebot der Theoriesätze. Deren nicht wenige wurden in einer derartigen Praxisferne entwickelt, daß sie sich

nur als untauglich erweisen können. Hier liegt vermutlich viel geheime Furcht begründet, die Theoretiker gegenüber dem Projektstudium hegen, Furcht nämlich, daß das eigene Theorieangebot als nicht tauglich überführt wird. Zweifelsfrei bewährt haben sich bisher meines Erachtens die Forschungsansätze von C. WRIGHT MILLS und HENRI LEFEBVRE. Es wäre sehr reizvoll, den angeführten Erkundungs-Selbsterfahrungsbericht von PETER HANDKE einmal, zunächst gesondert, in jedem der beiden genannten Theorieangebote zur Zwiesprache mit Begriffen zu bringen. Bemerkenswert ist, daß beide Ansätze nicht spezialisiert sind, sie die Fachidiotie von vornherein hinter sich gelassen haben. Es sind ursprünglich synthetisch vorgehende Ansätze, in deren Zusammenhänge thematische Brennpunkte behandelt werden können. Sie sind transdisziplinär und können nicht aus fächerartigen Disziplinen zusammengestückelt werden. Derartige Möglichkeiten müssen in ausgeführten Beispielen vermittelt werden.

Ferner lassen sich in dieser Phase gezielte Erkundungen ansiedeln. Blick hinter den Vorhang, Eroberung von Wissen und detektivische Kleinarbeit – in Stadtteil, öffentlicher oder wilder Müllkippe, Wald, Flur und Gewässer, Betrieb, Schule, Verwaltung usw. und *last but not least* in der Wissenschaftspraxis – haben hier ihren Platz. In dieser Phase ist die Aufdeckung bisher verdeckter Skandala, aber auch die Entdeckung und Erforschung bisher wenig bekannter, gar erkannter Erfreulichkeiten, am Platze. Es handelt sich darum, bisher Verdecktes ins Offene der Diskutierbarkeit zu bringen.

Deshalb wird die Einheit dieser Phase dadurch gestiftet, daß sie eine „Agora“ erfordert: die wissenschaftliche Diskussion in sie fördernden Milieus. Die Herstellung dieser „Agora“ ist die dieser Phase eigene Sinnproduktion. Offene Projektmärkte und öffentliche Methodenvergleiche (zum Beispiel derjenige zwischen Ethnomethodologie und Kritik des Alltagslebens) gehören hierher. In dieser Phase ist die wissenschaftliche Grundlagendiskussion zu führen. Sie ist zugleich die Phase der „Wissenschaftsdidaktik“ als Ins-Werk-Setzen der den Projekten je eigenen Vermittlungs- und Veröffentlichungsmöglichkeiten. Ergänzend dürften hier wissenschaftsgeschichtliche Rück-, Um- und Vorblicke angezeigt sein.

Als Phase Drei wäre schließlich dasjenige Stadium zu bezeichnen, in dem *bisher erworbene Handlungs-/Interventionskompetenz gefestigt, weitere hinzugewonnen* wird. Ordnende Zentralbegriffe sind „Eingriff“ und „Gestaltung“.

Die Handlungskompetenz soll paradoxerweise sowohl den berufsfeldspezifischen Erwerb der Subsistenzmittel als auch die demokratische Gestaltung der Bedingungen und sachlichen Inhalte dieses Erwerbs ermöglichen (am Beispiel des Lehrers: mit den Schülern Sinn statt Absurditäten zu produzieren und dies so abzusichern, daß man nicht leicht gefeuert werden kann). In dieser Phase besteht die Sinnproduktion der Projektstudenten in der Anlage der eigenen Gesamtpraxis als lebensfördernd-verändernd, tendierend in die Richtung auf die – vielleicht utopische – Rettung der Erde, ihrer Lebewesen und Menschen vor Verwüstung und kollektivem Selbst-Mord. Diese Anlage der eigenen Intervention im Berufsfeld und darüberhinaus ist auch dann sinnvoll, wenn, wie heute, das Gelingen der Rettung durchaus fraglich ist.

Zum Untergang im Omnizid (via Atomkrieg resp. Ökozid) nach Möglichkeit nicht beizutragen, ja ihn nach Möglichkeit zu bremsen und zu verhindern: dies ist die Sinndimension des eigenen Eingriffs, ist der tathafte Gedanke der Rettung vor dem Untergang, der auf die Nebel des Alten Testaments (die sogenannten Propheten) zurückgeht und heute auf das Erdganze auszudehnen ist: Gedanke der Rettung in umsichtig geführter Aktion der Beratungsgemeinschaft, bezeugbar in der Erneuernden Handlung, die in der Alltagspraxis das Inkognito der Unscheinbarkeit annehmen kann (um im Beispiel „Schule“ zu bleiben: als unauffällige Therapie im Klassenzimmer).

Insofern die (Selbst-)Erfahrungskompetenz und die wissenschaftliche „Verfahrens“-kompetenz (im Sinne von Verfahrensweisen wissenschaftlichen Geistes aus der Synthese von gebildeter Muße und Verantwortung) in die Interventionskompetenz eingehen und in ihr, als sie mitkonstituierend, aufgehoben bleiben, bildet das Projektstudium eine organische Sinnganzheit, etwas wie einen Sinn-Organismus aus. Projektstudium ist Form des Lebens, Wissenschaft als Alltagshandeln, das den Alltag verändert. Projektstudium ist methodisch erarbeitbares *savoir vivre*, Lebenskunst, und endet nicht mit dem akademischen Studium.

Diese Strukturreform zunächst der Wissenschaftspraxis zeigt, was mit der „Gesellschaft“ gemeint sein könnte: kollektive gestalterische Freiheit aus kollektiven und individuellen Freiheiten, Projekt aus Projekten, sichvergesellschaftende Sinnproduktion, die eingreifend sieht und sehend eingreift. *Self-cultivating individuals, society of self-cultivating publics* nach C. WRIGHT MILLS (MILLS 1959, 1963, 1951; vgl. KÖSTLER), das Globalprojekt nach HENRI LEFEBVRE (1974) und die kollektive Freiheit nach EUGEN FINK (1959, S. 14f.; 1970, S. 239f.) sind Begriffe, die vom selbstorganisierten, erfahrungsintensiven und praxisbezogenen Projektstudium herbeizitiert werden. Auf diesen Wegen könnte auch der noch immer dauernde Provinzialismus deutscher Bildungs- und Gesellschaftswissenschaft überwunden werden.

Hier sei noch einmal betont: Das Kasseler Phasenmodell des Projektstudiums ist allein Organon der Selbstverständigung von Projekten, keineswegs Instrument administrativer Regulierungen.

Enthalten nun die Durchblicke, zu denen wir gelangten, eine Anweisung darauf, zur Diskussion gestellt zu werden? Der Bezug des erfahrungsintensiven, praxisbezogenen, selbstorganisierten Projektstudiums auf den tathaften Gedanken der Rettung vor dem Untergang ist eine solche Anweisung. Wie aber steht es dann mit den Konsequenzen? Nun, ziehen oder nicht ziehen kann diese jeder nur für sich. Selbstorganisation, Erfahrungsintensität, Praxisbezug, Karrierelücke sind Anweisungen auf Autonomie, nicht Heteronomie. Jeder muß selbst entscheiden, ob er dasjenige aufgeben will an kultivierter Unmenschlichkeit, was WALTER BENJAMIN die *bourgeoise Indifferenz* genannt hat (BENJAMIN 1961; SIMON 1959).

#### Literatur

- BENJAMIN, W.: Das Leben der Studenten. In: DERS.: *Illuminationen*. Frankfurt/M. 1961, S. 9–21.  
 BUTTINGER, J.: Das Ende der Massenpartei. Am Beispiel Österreichs. Frankfurt/M. 1972.  
 FINK, E.: Alles und Nichts. Ein Umweg zur Philosophie. Den Haag 1959.  
 FINK, E.: *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg/Br. 1970.  
 FREIRE, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/Berlin 1971.  
 GRAMSCI, A.: *Philosophie der Praxis*. Eine Auswahl. Frankfurt/M. 1967.  
 HAAG, F./KRÜGER, H./SCHWÄRZEL, W./WILDT, J.: *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München 1972.  
 HANDKE, P.: Die offenen Geheimnisse der Technokratie. In: DERS.: *Als das Wünschen noch geholfen hat*. Frankfurt/M. 1974, S. 31–38; vgl. S. 39–54.  
 HARTMANN, N.: *Ethik*. Berlin 1962.  
 KÖSTLER, W.: *Wissenschaftliche Phantasie und intellektuelles Handwerk* (unveröffentlichtes Manuskript).  
 KUHNEN, J.: *Erfahrungen mit der Gesamtschule. Soziale Integration als gesellschaftliche Begründung und pädagogische Praxis von Gesamtschulversuchen*. Lampertheim 1977.  
 LEFEBVRE, H.: *Das Alltagsleben in der modernen Welt*. Frankfurt/M. 1972. (a)  
 LEFEBVRE, H.: *Die Revolution der Städte*. München 1972. (b)  
 LEFEBVRE, H.: *Die Zukunft des Kapitalismus. Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse*. München 1974. (*La survie du capitalisme*. Paris 1973.)  
 LEFEBVRE, H.: *Metaphilosophie. Prolegomena*. Frankfurt/M. 1975.  
 LEFEBVRE, H.: *Kritik des Alltagslebens*. Kronberg/Ts. 1977.  
 MILLS, C. W.: *White Collar. The American Middle Classes*. London/Oxford/New York (Oxford University Press) 1951.  
 MILLS, C. W.: *The Sociological Imagination*. New York (Oxford University Press) 1959.

- MILLS, C. W.: Power, Politics and People. The Collected Essays. London/Oxford/New York (Oxford University Press) 1963.
- ORIYARA, H.: Am Abgrund des Verfalls der Tokyo University. „Fachbetrieb“ und das Problem des Menschen (jap.). In: Chuo Koron. Tokyo 1969.
- SIMON, E.: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. (Schriftenreihe wissenschaftlicher Abhandlungen des LEO BAECK Institute of Jews from Germany. Bd. 2.) Tübingen 1959.

## Wissenschaft und Handlungstheorie

*Zur Diskussion der Beiträge von JOHANNES E. SEIFFERT, WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK und EGON SCHÜTZ*

Der erste Eindruck, den der Leser bei der Lektüre der drei Referate vielleicht erhält, mag der der völligen Disparität der Standpunkte sein aufgrund der zum Teil höchst unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkte der Autoren und ihrer Methoden, sich dem Thema zu nähern. In der Diskussion der Arbeitsgruppe hat man davon freilich nur wenig bemerkt. Die Gemeinsamkeit der Fragestellung, die in allen drei Vorträgen nachweisbar ist, erleichterte das Zustandekommen von Diskussionen, in denen die Suche nach Übereinstimmungen ebenso im Mittelpunkt stand wie die Artikulation von skeptischem Zweifel, der in den kritischen Fragen an die Referenten aufleuchtete.

Um auch demjenigen, der nicht an den Gesprächen der Arbeitsgruppe teilgenommen hat, die Vergleichbarkeit der referierten theoretischen Ansätze zu erleichtern und den Horizont der Probleme zu kennzeichnen, vor dem sich nach meiner Auffassung die Diskussion bewegte, habe ich mich entschlossen, es bei der protokollartigen Wiedergabe der Debatten nicht bewenden zu lassen. Insofern sind die folgenden Bemerkungen weniger ein Diskussionsbericht als ein interpretierend-stellungnehmender „Bericht“ zur Diskussion, dem ich als Einleitung einige theoriegeschichtliche Ausführungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Handlungstheorie vorangehen lasse.

### I.

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis erweist sich als ein fortdauerndes Problem, das sich mit der Etablierung der Pädagogik als einer erfahrungswissenschaftlichen Disziplin eher verschärft als verringert hat. Jede der drei großen wissenschaftstheoretischen Bewegungen in diesem Jahrhundert hat eine spezifische Theorie/Praxis-Theorie entwickelt, die zum Gegenstand heftiger Kontroversen geworden sind. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, mit der in den 20er Jahren die handlungswissenschaftliche Begründung der Pädagogik begann, hat im Anschluß an DILTHEYS Grundlegung der Geisteswissenschaften eine hermeneutische Deutung des Verhältnisses von Theorie und Praxis vorgeschlagen. Die empirisch-analytische Pädagogik, deren Anfänge sich ebenfalls bis zur Jahrhundertwende zurückverfolgen lassen, vertritt das Programm einer szientistischen Vermittlung von Theorie und Praxis nach dem Theorie-Technik-Modell. Schließlich hat im Ausgang der 60er Jahre die emanzipatorische Pädagogik einer aufklärerischen Einsicht in das Verhältnis von Theorie und Praxis im Sinne einer pädagogisch angeleiteten Selbstreflexion von und Kritik an „hypostasierten Gewalten“ (HABERMAS) das Wort geredet. Dabei versteht sich die emanzipatorische Pädagogik nicht als abstrakte Negation der beiden vorher genannten Theorien, sondern sucht bewußt, deren Vorteile im Rahmen ihres eigenen Ansatzes „aufzuheben“. In diesem Integrationswillen liegt sowohl die Schwäche der emanzipatorischen Pädagogik als auch ihre Stärke. Eine (erst noch zu schreibende) theoriegeschichtliche Rekonstruktion der letzten Jahre pädagogischen Denkens müßte die Ursache für den mittlerweile allseits beklagten inflationären Gebrauch von Begriffen wie „Emanzipation“ und „Kritik“ und die dabei zwangsläufig



auftretenden begrifflichen Unschärfen in den immanenten Problemen der kritischen Theorie als auch in den Inkonzinuitäten ihrer pädagogischen Adaptation aufzeigen können.

Die Stringenz emanzipatorischer Pädagogik steht hier freilich nicht zur Debatte. Die Suche nach einem wissenschaftstheoretischen „Dach“, welches die Pädagogik zu einem neuen Selbstverständnis auf der Grundlage vorhandener und etablierter Wissenschaftskonzeptionen führen könnte, stand nicht auf dem Programm der Tübinger Arbeitsgruppe. Gefragt war vielmehr nach Alternativen. Nicht das im engeren Sinne wissenschaftliche Bedürfnis nach einer die vorhandenen theoretischen Ansätze abdeckenden und integrierenden Supertheorie, sondern das prekäre Verhältnis von Wissenschaft und Handlungstheorie überhaupt standen in den vorgetragenen Referaten zur Diskussion.

Recht verstanden, spiegelt sich in dieser Problemstellung die keineswegs landläufige Wahrheit, daß einerseits die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis selber ein theoretisches Problem darstellt, und andererseits die Vermittlung von Theorie und Praxis nur durch die Praxis selbst vollzogen werden kann. Um diese Problematik deutlich zu machen, möchte ich in aller Kürze an eine Antinomie aus der Philosophiegeschichte erinnern, welche die historische Weiterentwicklung der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis bis heute aufs nachhaltigste beeinflußt hat: ich meine die Antinomie zwischen KANT und HEGEL im Hinblick auf die Frage nach einer philosophischen Legitimation von Handlungsorientierungen.

## II.

KANTS These vom Primat der praktischen Vernunft besagt, daß die Vermittlung von Theorie und Praxis, von handlungsorientierender Theorie und Handeln, nur durch das Tun des Handelnden selbst erfolgen kann. Der praktischen Philosophie kommt die Aufgabe zu, dem Orientierungsbedürfnis des Handelnden, wie es sich in der Frage: „Was soll ich tun?“, ausdrückt, eine Antwort zu geben. Dabei geht es KANT nicht um eine konkrete Bestimmung des Willens und des Handelns, sondern darum, dem Menschen ein Handeln nach Maßgabe vernünftiger Selbstmotivation zu ermöglichen. Diese Aufgabe soll der Kategorische Imperativ leisten. Jenseits heteronomer Bestimmung ist die Autonomie des Willens und damit die Freiheit des Handelnden erst dann gewährleistet, wenn dieser die Maxime seines Wollens am Sittengesetz prüft. Das individuelle Ich, welches zu dieser Prüfung fähig ist, gilt KANT dabei als so selbstverständlich, daß er nicht müde wird, das „Faktum“ des Sittengesetzes als auch in der „gemeinsten Menschenvernunft“ lebendig aufzeigen zu wollen (KANT 1788, S. 156). Mit dieser Orientierung des individuellen Willens reduziert KANT freilich die Aufgabe der praktischen Philosophie auf Prinzipien der Moralität und scheidet damit die in der schulphilosophischen Tradition noch zur praktischen Philosophie gehörenden Disziplinen wie z. B. Politik und Ökonomie als technische und pragmatische Wissenschaften aus dem Umkreis praktischer Philosophie aus.

Genau darin sieht HEGEL die Schwäche der KANTschen praktischen Philosophie, wenn er ihr vorwirft, die Loslösung der praktischen Einzelwissenschaften aus dem Korpus der Philosophie, wie sie damals einsetzte, noch verstärkt zu haben (HEGEL 1802/1803, S. 434 ff.). Zwar hält HEGEL am „absoluten Selbstbewußtsein“ der Autonomie des Willens, den er als die „erhabene und großartige Seite“ an der KANTschen Philosophie lobt, fest. HEGEL durchschaut allerdings die Voraussetzungen, von denen KANT, ohne hierüber Rechenschaft abzulegen, einfach ausgeht. Die Konstitution des selbstbewußten Ich, für KANT fraglose Grundlage, geht HEGEL zufolge vielmehr allererst aus dem Bildungsprozeß des Ich, indem dieses sich zum Bewußtsein seiner selbst emporarbeitet, hervor. Das

individuelle Ich vermag für HEGEL erst dadurch zu vernünftgem Handeln zu kommen, daß es sich auf die gesellschaftliche Wirklichkeit einläßt, deren Vernünftigkeit nicht erst durch ein am Sittengesetz orientiertes Handeln hergestellt werden muß, sondern die es vielmehr spekulativ zu begreifen gilt. In der Sphäre der „Sittlichkeit“, wie sie HEGEL in seiner Rechtsphilosophie entwirft, haben dann auch die von KANT aus der praktischen Philosophie ausgeschlossenen, auf technische Anwendung bezogenen Wissenschaften ihren legitimen Platz. Aufgegeben ist damit aber die Intention KANTS, die Wirklichkeit nach Maßgabe praktischer Handlungsorientierungen erst vernünftig zu gestalten; das „Belehren der Welt, wie sie sein soll“ hat HEGEL als ein eitles, weil unlösbares Unterfangen zurückgewiesen (vgl. HEGEL 1821, S. 27).

Das Ergebnis ist paradox: Sowohl KANTS Absicht, das Handeln im Hinblick auf eine vernunftbestimmte Praxis sittlich zu orientieren und damit der praktischen Vernunft den Primat vor der theoretischen zuzuerkennen als auch HEGELS „System“, innerhalb dessen die Frage nach praktischen Handlungsorientierungen als obsolet erscheint, führen trotz dieser völligen Gegensätzlichkeit der Standpunkte zum gleichen Resultat: die theoretische Ausbildung einer *Wissenschaft vom „handelnden Leben“* (DILTHEY) haben sie den damals sich sprunghaft entwickelnden, auf technische Anwendung bezogenen Einzelwissenschaften überlassen. Dies scheint mir der theoriegeschichtliche Hintergrund zu sein, vor dem sich aufs neue die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis als Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Handlungstheorie stellt. Auch DILTHEY, der um die hierin verborgene Problematik wie kaum ein anderer wußte, hat zu keiner zufriedenstellenden Lösung finden können. Die auf dem Tübinger Kongreß vorgetragenen Referate von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ suchen auf ihre Weise sich den möglichen Fundamenten einer Pädagogik als Handlungswissenschaft zu nähern. Um Gemeinsamkeiten wie Differenzen ihrer Vorträge deutlich erscheinen zu lassen, sollen sie im folgenden im Hinblick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Erfahrung sowie von Erfahrung und handlungsorientierender Theorie, in welchem die Auflösung der Antinomie zwischen KANT und HEGEL gesucht werden muß, transparent gemacht werden. Zugleich steckt diese Strukturierung den Rahmen ab, in welchem sich nach meiner Auffassung die Diskussion der Referate bewegte.

### III.

#### 1. *Wissenschaft und Erfahrung*

Einig sind sich die Referenten der Tübinger Arbeitsgruppe darin, daß die in industriellem Ausmaß vollzogene Expansion wissenschaftlich-technischen Fortschritts unter der Vorherrschaft „instrumenteller Vernunft“ Folgen zeitigt, die nicht nur die kontinuierliche Perversion des kommunikativen Umgangs der Menschen untereinander nach Maßstäben zweckrationalen Handelns herbeiführen und damit jene „Läuterung der Sitten“ unterlaufen, deren Ausbleiben schon ROUSSEAU den Wissenschaften angelastet hatte, sondern gleichermaßen auch die für das Überleben der menschlichen Gattung notwendige Natur bedrohen. Um die Folgen einer kategorialen Konstitution von Mensch und Natur nach dem Muster des theoretisch-technischen Forschungsparadigmas rückgängig zu machen, reicht es nicht mehr aus, den Primat der Praxis, ein Handeln unter der Idee der Freiheit, unter den Voraussetzungen der Kantischen Trennung von theoretischer und praktischer

Vernunft zu begründen und sich angesichts bestehender Unfreiheit der Schlichtheit der Argumentation zu überlassen, mit der noch KANT gegen „den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ zu Gericht zog (KANT, 1793). Denn wenn die These, Aufklärung sei mehr als Aufklärung (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1969, S. 46), richtig ist, dann scheint es nötiger denn je, die Welt anders denn unter dem Prärogativ von Zweckrationalität zu erfahren.

Die Notwendigkeit einer alternativen Erfahrung jenseits der szientifisch-vergegenständlichenden, wie sie für die modernen Wissenschaften kennzeichnend ist, begründet in seinem Beitrag EGON SCHÜTZ. Im Anschluß an HEIDEGGER wendet sich SCHÜTZ gegen ein „nur-wissenschaftliches“ Theorieverständnis, unter welches ihm zufolge auch jene gegenwärtigen Versuche von APEL und HABERMAS fallen, die lebenspraktischen Bezüge der Wissenschaften durch Analyse ihrer transzendenzal-hermeneutischen Möglichkeitsbedingungen aufzuzeigen, um auf diese Weise den fatalen Folgen eines sich selbst überlassenen wissenschaftlichen Fortschritts entgegenzuwirken. Um somit das „Prinzip der Gegenständlichkeit“ (vgl. HEIDEGGER 1954, S. 64), das allen wissenschaftlichen Vorgehensweisen einschließlich ihrer metatheoretischen Reflexion anhaftet, zu überwinden und die Konturen eines alternativen Erfahrungsbegriffs freilegen zu können, postuliert SCHÜTZ eine „wesentliche Differenz von Philosophie und Wissenschaft“. Die Wissenschaften, so SCHÜTZ mit HEIDEGGER, können das „Unumgängliche“, das ihnen vorausliegt, selbst nicht bestimmen, sondern müssen es in allen ihren Operationen voraussetzen. Jeder Versuch seiner vergegenständlichenden Bestimmung müßte unweigerlich in den von SCHÜTZ kritisierten Objektivismus zurückfallen. Nicht um dessen Bestimmung kann es infolgedessen gehen, sondern einzig um die *ontologische Erfahrung* der „Unverborgenheit des Wesens, d.h. des geschichtlichen Geschehens von Wahrheit selbst“ (SCHÜTZ 1978). Dem Menschen – als das existierende Seinsverhältnis allein zu dieser Erfahrung fähig – obliegt es, die verheerenden Folgen eines objektivistischen Selbst- und Seinsverständnisses in den Grenzen der traditionellen Metaphysik und ihres modernen Nachfolgers, der Wissenschaft, abzuwenden, indem er die Bereitschaft zu dieser Erfahrung bezeugt. Ob der damit verbundene Rückgang auf einen vor-metaphysischen Wahrheitsbegriff und der damit einhergehenden radikalen Trennung von Philosophie (Denken) und Wissenschaft nicht letztlich zur Konsequenz hat, daß die Wissenschaften, statt verändert zu werden, so bleiben, wie sie sind, war einer der Punkte, die die Diskussion unterschwellig bestimmten. Der Positivismus der Wissenschaft, den SCHÜTZ mit HEIDEGGER kritisiert, wird, so scheint es, nicht überwunden, sondern gleichsam nur beiseite gestellt. SCHÜTZ hat diese Grenzen selbst formuliert und im Anschluß an EUGEN FINK den Rahmen existenzialontologischen Denkens zu erweitern versucht.

Nicht den Rückgang auf einen vor-metaphysischen Wahrheitsbegriff, sondern die „Aufhebung der Philosophie und Wissenschaft in Kritik“ fordert demgegenüber WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK. Er ist sich mit SCHÜTZ in der Diagnose der destruktiven Folgen von gegenwärtiger Wissenschaft und Technik einig. SCHMIED-KOWARZIK weiß sich aber gegen SCHÜTZ mit ADORNO in der These verbunden, daß die *dialektische Erfahrung* des Vermittlungszusammenhangs von Denken und Sein, Subjekt und Objekt, Theorie und Praxis durch keine ontologische Erfahrung rückgängig zu machen ist. SCHMIED-KOWARZIK begreift diesen Vermittlungszusammenhang nicht als einen absoluten wie HEGEL. Unter Berufung auf die HEGEL-Kritik des jungen MARX und damit gleichzeitig auf Motive des jungen HEGEL (vgl. LOWITH 1969, S. 84, S. 106ff.) versteht er die dialektische Erfahrung als Ideologiekritik, die einzig und allein in der

Veränderung der Wirklichkeit praktisch werden kann. SCHMIED-KOWARZIK macht auf die „fast zirkuläre“ Aufgabe einer solchen Ideologiekritik aufmerksam, da sie das Bedürfnis der „Mehrheit der Menschen“, die Entfremdung und Verdinglichung an sich selbst erfahren haben, nach einer anderen Praxis voraussetzt. Zu MARXens Zeiten hat ein solches Bedürfnis in den politischen und sozialen Bewegungen ihren lebendigen Ausdruck gefunden. Erst auf der Grundlage einer solchen Konstellation kann es zu jenem eigentümlichen Zusammentreffen der Bedürfnisse der „breiten Massen“ und den Bedürfnissen des kritischen Theoretikers kommen, welches bereits der junge HEGEL in seinen politischen Schriften als geradezu klassischen Fall des Praktischwerdens ideologiekritischer Theorie ausgesprochen hat: „Das Bedürfnis jener, ein Bewußtsein über das, was sie gefangen hält, und das Unbekannte, das sie verlangen, zu bekommen, trifft mit dem Bedürfnis dieser, ins Leben aus ihrer Idee überzugehen, zusammen.“ (HEGEL 1799/1800, S. 457)

Die Erfahrung der Entfremdung dessen, „was sie gefangenhält“, welche die Ideologiekritik voraussetzt und auf den kritischen Begriff bringt, ist der genuine Gegenstand der „Praxis-Theorie des Projektstudiums“ von JOHANNES E. SEIFFERT. Praxistheorie heißt hier nicht in erster Linie, der Wirklichkeit zum kritisch-theoretischen Begriff ihrer selbst zu verhelfen; sie unternimmt vielmehr den Versuch, die (falsche) Erfahrung, wie sie sich im „warenförmigen Alltagsverhalten“ sedimentiert, aufzubrechen und die Erfahrungsfähigkeit des Menschen zu steigern. Der Erfahrungsbegriff steht bei SEIFFERT in anderer Weise im Mittelpunkt als in den Modellen ontologischer und dialektischer Erfahrung. Die Praxistheorie des Projektstudiums ist eine Theorie der Erfahrung im Sinne einer Theorie der Erfahrungserweiterung. Daß es sich bei diesem Unterfangen nicht um einen Rekurs in die theorielose Unmittelbarkeit handelt, bekunden schon die unterschiedlichen theoretischen Konzepte sowie die theoretischen und praktischen Bewegungen, die in SEIFFERTS Entwurf einer Praxistheorie eingehen und ihn wesentlich formen. Hier spielen Elemente des deutschen Idealismus sowie des Marxismus (BENJAMIN, LEFEBVRE) ebenso eine Rolle wie die Phänomenologie (HEIDEGGER, FINK) einschließlich ihrer modernen Varianten (z. B. Ethnomethodologie); auch lassen sich Einflüsse der deutschen Romantik sowie der surrealistischen Poesie und ihrer literarischen Vorläufer nachweisen. Und nicht ganz zufällig erwähnt SEIFFERT positiv die Ereignisse des Mai 1968 in Frankreich, dessen Widerstand gegen eine Instrumentalisierung von Mensch und Natur beides vereinte: marxistische Gesellschaftskritik und surrealistische Phantasie (vgl. BURGER 1971, S. 7 ff.). Das Bild des erfahrungsfähigen Zeitgenossen, das SEIFFERT offenbar vor Augen schwebt, deckt sich weder mit dem des theoretisch versierten Gesellschaftskritikers noch mit dem des herkömmlichen Literaten. Es gleicht wohl eher der Rolle des „dichtenden Theoretikers“, der aus der Erfahrung verdinglichten Alltagslebens heraus zu Alternativen des Wahrnehmens und des Alltagshandelns gelangt, in denen sich die Erfahrungen, wie sie Kunst und Wissenschaft vermitteln können, vereinen. Die sektorale Gliederung von Kunst und Wissenschaft, wie sie sich uns heute präsentiert, verlangt ihre „Aufhebung“, um die Kunst folgenreich sowie die folgenreiche Verkürzung wissenschaftlicher Erfahrung auf szientistische rückgängig zu machen. Der notwendigen Verwissenschaftlichung der Kunst entspricht komplementär die Ästhetisierung der Wissenschaft: die Erfahrung, die SEIFFERT dem Menschen abverlangen möchte, ist eine *ästhetische Erfahrung* – nicht um die Wirklichkeit dichterisch zu verklären, sondern um sie dichterisch zu gestalten und in ihr zu handeln. RIMBAUDS Wort vom „*changer la vie*“ fällt bei SEIFFERT mit der MARXschen Forderung, die Welt zu verändern, zusammen.

Die Methode der „Herstellung und Sicherung der Erfahrungsfähigkeit“ manifestiert sich in der kommunikativen Bearbeitung jedermann zugänglicher Alltagserfahrungen. Der in den Projektgruppen sich vollziehende Austausch von Erfahrungen zum Zweck der Steigerung der eigenen Selbst- und Welterfahrung dient nun zugleich als Folie, auf der wissenschaftliche Bezugsrahmen und Theoreme auf ihre „lebensfördernde“ Brauchbarkeit überprüft werden. Dabei kehrt sich das landläufige Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und alltäglicher Erfahrung um: An die Stelle der Normierung der Erfahrung durch die falsche Rationalität einer kategorialen Überstülpung fraglos vorgegebener wissenschaftlicher Begriffskonstrukte über ein soziales Handlungsfeld tritt die diskursive Entwicklung geeigneter Kategorien aus der konkreten Erfahrung des Handlungsfeldes selbst. Der mögliche Nutzen wissenschaftlicher Theorien ist dabei nicht zurückgewiesen, wohl aber werden sie bestimmten Kriterien unterworfen. Ihre Brauchbarkeit bemißt sich an dem kommunikativ geläuterten Erfahrungsfundus diskutierender Projektteilnehmer. Die hermeneutische Einsicht, die SEIFFERT hier variiert, daß nämlich Aussagen über die Wirklichkeit sich dem Gegenstand zwanglos zu fügen haben, ist freilich nicht affirmativ, wie weitgehend die Hermeneutik DILTHEYS, sondern soll den Status einer „Störwissenschaft“ begründen helfen, die die „technomorphe“ Reduktion von Wissenschaft und Erfahrung, die „Mimesis ans Tote“ (HORKHEIMER/ADORNO) durchbricht und statt dessen sich am Entwurf „lebensfördernden Alltagshandelns“ mitbeteiligt. Hier entsteht allerdings die Frage, an welchen Kriterien sich die kommunikative Bearbeitung von Erfahrungen in den Projektgruppen bemißt. Ihre weitere Beantwortung verlangt die Klärung des Verhältnisses von Erfahrung und handlungsorientierender Theorie.

## 2. Erfahrung und handlungsorientierende Theorie

Die Frage nach einer alternativen Verhältnisbestimmung von Erfahrung und Handlungstheorie ergibt sich aus der ablehnenden Einstellung aller drei Referenten gegenüber der für die empiristische Forschungsmethodologie typischen Dichotomie von Sein und Sollen. Der Konstitution von Natur und gesellschaftlicher Wirklichkeit nach den Regeln einer „Logik der Forschung“ entspricht der zweckrationale Handlungstypus einer kontrollierten Verfügbarmachung von Natur- und Handlungsprozessen (vgl. ADORNO u.a. 1969). Um die damit unweigerlich verbundenen Hypostasierungen zu vermeiden<sup>1</sup>, ist es erforderlich, das (soziale) Sein (wie im übrigen auch die Natur) anders als in der Absicht ihrer technischen Verfügbarmachung zu verstehen. In diesem Punkt herrscht die größte Übereinstimmung in den Referaten von SCHÜTZ und SEIFFERT. Denn beide suchen den vergegenständlichenden Zugriff der Wissenschaft und das damit verbundene objektivistische Selbstverständnis des Menschen zu überwinden und fordern demgegenüber die Einsicht in die Unverfügbarkeit des Lebens praktisch wirksam werden zu lassen. Trotz Übereinstimmung in dieser Grundprämisse gelangen aber beide Autoren zu unterschiedlichen Konsequenzen.

1 Diese Hypostasierungen sind u. a. von der Transzendentalphilosophie mit dem Einwand kritisiert worden, daß, so bald man die These von der Möglichkeit einer rein naturwissenschaftlichen Erklärung von Leben und Natur vertritt, zugleich auch die Erkenntnis dieser Naturgesetzlichkeit als naturnotwendig bestimmt qualifiziert werden müsse und damit „bloßer Schein“ sei (vgl. E. FRANK 1955, S. 352). SEIFFERT und SCHMIED-KOWARZIK würden, so vermute ich, dieser Kritik zustimmen, aber hinzufügen, daß die Hypostasierungen nicht mehr nur im Kopf des Theoretikers aufgespürt werden müssen, sondern in der kontinuierlichen Zerstörung der menschlichen Lebensgrundlagen inzwischen „sinnfällig“ geworden seien.

SEIFFERT formuliert: „Niemals kann man alle seine Bedingungen kontrollieren. Das Leben wäre auch dem Denkendsten nicht verfügbar. Er vor allem wüßte dies.“ Dieser Gedanke der „Unverfügbarkeit“, der eine lange philosophische Tradition hat, steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit SEIFFERTS Theorie ästhetischer Erfahrung. Die auf ästhetische Erfahrung begründete „Störwissenschaft“ gewinnt ihr Selbstverständnis aus der aktiven Anteilnahme und Artikulation aus dem Leben selbst. Eine solche lebensfördernde Wissenschaft weiß um das Leben als ihren eigenen „Praxisverlauf“ – im Unterschied zur „technomorphen“ Wissenschaft, welche diese Voraussetzung, auch wenn sie sie nicht gänzlich hintergehen kann, doch gerade leugnet und dadurch ihre zerstörerischen Kräfte entfaltet. Die Projektmethode SEIFFERTS versteht sich als der Versuch, die theoretischen Reserverate universitärer Institute durch eine „Verankerung der Wissenschaft im Leben“ zu ersetzen. Der oben herausgestellten Aufhebung von Kunst- und Wissenschaft entspricht die Aufhebung der Trennung von Wissenschaft und Leben. Seine nähere Ausgestaltung erhält der Begriff des „Praxisvorlaufs“ in der konkreten Erfahrung, die die Projektstudenten im Kontakt mit sozialen Handlungsfeldern machen. Die kommunikative Bearbeitung der Erfahrung in der Gruppe löst die Erfahrung aus ihren subjektiven Schranken und transformiert sie gleichsam auf eine höhere Ebene. Von der Veränderung der Erfahrungsschwellen verspricht sich SEIFFERT jene „Änderung des eigenen Lebens“, welche verantwortliches Handeln mit sich bringt: die ästhetische Erfahrung geht in eine „ästhetische Moral“ (vgl. MARCUSE 1969, S. 49) über. Sensitivität für das Leben und ein ihm gemäßes Handeln sowie Ekel vor der „technikförmigen“ Kommunikation des Menschen mit seinen Zeitgenossen wie mit der Natur sind die Insignien einer solchen Moral, deren handlungsorientierender Sinn wohl in der Überwindung des Gegensatzes von Natur und Mensch liegt, den die vorhandene Wissenschaft durch die Hochstilisierung des Menschen zum „Herrscher“ auf die Spitze treibt. Den Zweifel, ob für diese Aufgabe die kommunikative Bearbeitung von Erfahrungen in den Projektgruppen als „regulatives Prinzip“ ausreicht, hat SEIFFERT zurückgewiesen. „Das Leben braucht man nicht zu legitimieren“, erwiderte er einem Teilnehmer, der nach den Legitimationsgründen unseres Handelns fragte.

Mit der Frage nach den Maßstäben unseres Handelns beschäftigt sich auf der Grundlage ontologischer Erfahrung EGON SCHÜTZ. SCHÜTZ knüpft zunächst an HEIDEGGERS These des „Unumgänglichen“, das aller Wissenschaft vorausliegt, an. Die Physik z. B., so HEIDEGGER, setzt eine Natur „unumgänglich“ voraus, die keineswegs in den physikalischen Operationen des Messens aufgeht und mit der naturwissenschaftlichen Natur nicht zu verwechseln ist. Die wesentliche Voraussetzung vernünftigen Handelns bildet dementsprechend die besonnene Anerkennung dieses Vorausliegenden. Die Parallele zu SEIFFERT liegt auf der Hand. So wie für SEIFFERT die Ausbildung einer lebensfördernden Wissenschaft und eines transformierten Alltagshandelns die Anerkennung der Unverfügbarkeit des Lebens als „Praxisvorlauf“ voraussetzt, so verlangt SCHÜTZ die Bereitschaft zur ontologischen Erfahrung der „Seinswahrheit“. Dies meint sein Hinweis, Theorie und Praxis stünden in „ontologisch-praktischer Differenz“; in ontologischer Differenz, weil allein die Frage nach dem Sinn von Sein den Positivismus der Wissenschaft wie die Anthropozentrik der Metaphysik zu durchbrechen vermag, und zugleich in praktischer Differenz, weil das Praktischwerden existenzialontologischen Denkens als handlungsorientierender Theorie allein über den denkerischen Nachvollzug ontologischer Erfahrung gewährleistet werden kann. SCHÜTZ gibt sich freilich mit dem Zusammenfallen von Ethik und Fundamentalontologie, wie ihn HEIDEGGER skizziert hat (1975, S. 109) nicht

zufrieden, sondern sucht im Anschluß an EUGEN FINKS Koexistenzialienlehre die Umrisse einer Existenzialontologie „in praktischer Absicht“ aufzuzeichnen. Arbeit, Tod, Liebe, Herrschaft und Spiel bilden nach FINK die Strukturen fundamenter Intersubjektivität, in denen der Mensch immer schon sein Dasein auslegt. Die in der Diskussion des Referates von SCHÜTZ vorgebrachten Einwände betrafen u. a. den formalen Charakter der genannten Praxisdimensionen und ihren Mangel an handlungsorientierender Konkretion. SCHÜTZ kam diesen Bedenken freilich schon in seinem Referat entgegen mit dem Hinweis, daß die einzelnen Ko-existenzialien „je eigene Auslegungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses fordern.“

SCHMIED-KOWARZIK sucht das Verhältnis von Erfahrung und handlungsorientierender Theorie dadurch zu bestimmen, daß er – im Einklang mit den Junghegelianern und dem jungen HEGEL – den Begriff dialektischer Erfahrung als Kritik konzipiert, dem zugleich ein handlungsorientierendes Substrat innewohnt. Er erneuert auf diese Weise den KANTISCHEN Primat der Praxis, den er freilich nicht mehr wie KANT über die sittlich-vernünftige Motivation individueller Gesinnungen vermittelt, sondern am dialektischen Praktischwerden der Theorie, welches sich in der Veränderung gesellschaftlicher und erzieherischer Praxis ausdrückt, festmacht. Die Namen, die für dieses Programm stehen, sind die von KARL MARX und FRIEDRICH SCHLEIERMACHER. Die Verbindung von MARX und SCHLEIERMACHER soll die theoretischen Mängel ausgleichen helfen, die SCHMIED-KOWARZIK jedem einzelnen der beiden Autoren nachsagt. MARX zeigt den Bruch innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft auf, der jene „reine Kontinuität der Praxis“, auf die SCHLEIERMACHER optimistisch setzt, gerade verhindert; SCHLEIERMACHER dagegen begreift die Erziehung als eine Praxis, deren spezifische Bedeutsamkeit und Eigenstruktur von MARX und ENGELS, entgegen ihren anfänglichen Einsichten, im ökonomistischen Mißverständnis ihrer eigenen Theorie zum Verschwinden gebracht wird. Mit der vorgeschlagenen Synthese von MARX und SCHLEIERMACHER erinnert SCHMIED-KOWARZIK zugleich an eine Einsicht, die schon bei SCHLEIERMACHER selbst nachzulesen ist und die heute in Vergessenheit zu geraten scheint: daß nur über eine Zusammenarbeit von Politik und Pädagogik als zwei gleichberechtigte Formen sittlicher Praxis an einen humanen Fortschritt zu denken sei (SCHLEIERMACHER 1826, S. 12).

Das Medium, über welches dieser praktische Fortschritt vorangetrieben werden kann, bildet für SCHMIED-KOWARZIK die Ideologiekritik. „Radikale Kritik“ an einer gesellschaftlichen Praxis, welche die Heranwachsenden naturwüchsig entstandenen gesellschaftlichen Systemzwängen einverleibt, soll die Wendung zum Besseren vorbereiten und herbeiführen helfen. Solche Kritik weiß sich SCHMIED-KOWARZIK zufolge in die „Kämpfe der Gegenwart“ einbezogen und gewinnt ihre praktische Wirksamkeit, indem sie, wie MARX sagte, „die versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingt, daß man ihnen ihre eigene Melodie vorspielt“ (MARX 1844, S. 381).

#### IV.

Die Diskussion kreiste um das Problem, ob die Verbindung von MARX und SCHLEIERMACHER bei der großen Verschiedenheit beider Autoren wirklich gelingen könne, ohne an der theoretischen Substanz ihrer Arbeiten Wesentliches zu verändern. Dahinter stand zweifellos die Frage nach dem handlungsorientierenden Status der Ideologiekritik (vgl.

BÖHLER 1972): nämlich ob, um im Bild der zitierten MARX-Stelle zu bleiben, eine „Melodie“, die den Verhältnissen vorzusingen sich lohnte, noch gefunden werden kann. Damit hängt aufs engste zusammen, ob die Hoffnung SCHMIED-KOWARZIKS, über eine solche Kritik „zur positiven Neubegründung von erzieherischen Perspektiven“ zu gelangen, begründet ist. Eine solche Hoffnung setzt eben die vernünftige Existenz jener „wirklichen Kämpfe“ voraus, an die MARX noch anknüpfen durfte. Was aber ist, wenn sich vergleichbare Kämpfe heute nicht mehr identifizieren lassen? SCHMIED-KOWARZIK könnte hier – nicht zu Unrecht – entgegenen, daß die Arbeit eines von wirklichen Bewegungen sich unabhängig fühlenden „einsamen“ Theoretikers, der um die handlungswissenschaftlichen Prinzipien sittlicher Praxis ringt, noch weniger Aussicht auf praktische Wirksamkeit in sich trägt<sup>2</sup>. Die Aporie, die sich hier auftut, tangiert nicht nur die Pädagogik. Zu einer eingehenderen Diskussion um den Status der Ideologiekritik ist es freilich nicht mehr gekommen.

Vor dem Hintergrund der anfangs herausgestellten Antinomie zwischen KANT und HEGEL geben die Referenten KANT darin recht, daß die auf Anwendung bezogenen technischen Wissenschaften Praxis nicht zu begründen und zu orientieren in der Lage sind. Auf die KANTISCHE unaufhebbare Differenz von Wissenschaft und Handlungstheorie kann allerdings nicht zurückgegangen werden: sie darf weder sistiert (wie bei KANT) noch spekulativ zugedeckt werden (wie bei HEGEL). In der Frage nach der „Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse“, die sich der Tübinger Kongreß als Motto gab, ist beides aufeinander bezogen: das (erzieherische) Handeln bedarf der wissenschaftlichen Kritik wie umgekehrt die Wissenschaft, um ein *Handeln* zu ermöglichen, das diesen Namen verdient, einen praktischen Begriff von Erziehung voraussetzen muß. Die Schere, wie sie sich seit KANT zwischen Wissenschaft und Handlungstheorie öffnet, darf nicht weiter auseinandergehen. Von der Lösung dieser Frage wird es abhängen, ob wir von der dringend benötigten „wissenschaftlichen Orientierung im Handeln“ (HABERMAS) Aufklärung und Unterstützung erwarten können.

## Literatur

- ADORNO, TH. W., et al: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969.  
 BÖHLER, D.: Metakritik der MAXschen Ideologiekritik. Prolegomenon zu einer reflektierten Ideologiekritik und „Theorie-Praxis-Vermittlung“. Frankfurt 1972.  
 BÜRGER, P.: Der französische Surrealismus. Studien zum Problem avantgardistischer Literatur. Frankfurt 1971.  
 DAHRENDORF, R.: Anmerkungen zur Diskussion der Referate von KARL R. POPPER und THEODOR W. ADORNO. In: ADORNO et al., S. 145–153.  
 FRANK, E.: Wissen, Wollen, Glauben. Zürich/Stuttgart 1955.  
 HEGEL, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt 1970.  
 HEGEL, G. W. F.: Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften (1802/1803). In: Werke Bd. 2, S. 434–530.  
 HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). In: Werke Bd. 7.

<sup>2</sup> In diesem Sinne verstehe ich die erste Anmerkung zu seinem Vortrag; bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch eine mündliche Äußerung von ADORNO auf dem Soziologentag in Tübingen im Jahr 1961, die DAHRENDORF (1969, S. 151) notiert hat.



- HEGEL, G. W. F.: Erste Entwürfe einer Einleitung zur Verfassungsschrift (1799/1800). In: Werke Bd. 1, S. 451–456.
- HEIDEGGER, M.: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen 1954.
- HEIDEGGER, M.: PLATONS Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den Humanismus. Bern <sup>5</sup>1975.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt 1969.
- KANT, I.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von WILHELM WEISCHEDEL. Darmstadt <sup>3</sup>1975.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft (1788). In: Werke Bd. IV, S. 103–302.
- KANT, I.: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793). In: Werke Bd. VI, S. 125–172.
- LÖWTH, K.: VON HEGEL ZU NIETZSCHE. Der revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts. Frankfurt 1969.
- MARCUSE, H.: Versuch über die Befreiung. Frankfurt 1969.
- MARX, K.: Zur Kritik der HEGELschen Rechtsphilosophie. Einleitung (1844). In: MARX-ENGELS-WERKE. Bd. 1, Berlin 1970, S. 378–391.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. Bd. 1, Düsseldorf/München <sup>2</sup>1966.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion des Menschen. (In diesem Heft.)
- SCHÜTZ, E.: Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. (In diesem Heft.)
- SEIFFERT, J.-E.: Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums. (In diesem Heft.)

## **II. Pädagogik und Moral**



## Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik

### I.

Daß die Pädagogik eine Handlungswissenschaft sei oder sein solle – diese Behauptung trifft heute kaum noch auf Widerspruch; aber ist diese Behauptung wirklich derart klar entfaltet, daß sich aus ihr eine Gemeinsamkeit von Erkenntnisbemühungen folgern ließe? Es gibt Gründe, daran zu zweifeln. Die handlungstheoretischen Voraussetzungen oder Annahmen, die nicht nur das Handeln des Erziehers, sondern auch sein Nachdenken (Forschen) über dieses Handeln leiten, werden selten expliziert (eine Folge dieses Defizits ist es, daß – ähnlich wie A. GEHLEN es einmal von der modernen Kunst behauptet hat – ein wesentlicher Teil unserer Tätigkeit darin besteht, unsere theoretischen Produkte nachträglich und wechselseitig im Hinblick auf die implizierten Handlungsvorstellungen zu kommentieren). Die Markierung handlungstheoretischer Aufgaben unserer Wissenschaft erfolgt denn auch zumeist in der Form von Negationen solcher Ansätze, die – man muß hier schon in dieser merkwürdig unbestimmten Art reden – mit den je eigenen Anschauungen dessen, was nötig wäre, unvereinbar zu sein scheinen. Von dieser Art war – wenn wir recht sehen – die Reserve der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* gegen eine nur noch auf Tatsachenbeobachtung reduzierte empirische Erziehungswissenschaft. Aber auch die *kritizistische Variante der Pädagogik* hat das Postulat prinzipienorientierter Reflexion gegen Empirie einerseits und hermeneutische Sinnauslegung andererseits lediglich erhoben, nicht aber handlungstheoretisch ausgeführt. Schließlich hat die – im Gefolge der Kritischen Theorie unternommene – Kritik an *technologischen oder technokratischen Orientierungen* in der Pädagogik zu einer gewissen Skepsis solchen Modellen gegenüber (in der Curriculumtheorie, der Methodenlehre, der Therapie, der Gruppendynamik usw.) geführt, nicht aber zu einer ausgeführten und von der Sache „Erziehung und Bildung“ her legitimierten Handlungstheorie. Auch die Programmatik der *Handlungsforschung* ist, wenn wir uns nicht täuschen, im Hinblick auf eine erziehungswissenschaftliche Begründung auf der Strecke geblieben, so nützlich auch ihre Praxis bisweilen sein mag<sup>2</sup>; und auch die Versuche, die Pädagogik im Rückgriff auf den *Symbolischen Interaktionismus* und nach Maßgabe einer *kritischen Sozialwissenschaft* zu

---

1 Das mag im Fall der Kunst angemessen sein. In die Pädagogik kommt dadurch aber ein eigentümlicher Widerspruch hinein: „Erziehen“ bedeutet ja nicht nur, eine bestimmte Lebensweise vorschlagen, sondern – um der Repräsentation für das Kind willen – diese auch in eigener Lebenspraxis durchhalten, wenigstens aber immer aufs Neue zu inszenieren. Das ist der Unterschied zwischen dem Laborexperiment und dem praktischen Experiment des Ernstfalles, welches alles Erziehen notwendigerweise immer ist. Der Pädagoge, so könnte man auch sagen, ist zur Konstruktion genötigt; deshalb scheint uns die von KLAFKI programmatisch gewählte Bezeichnung „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ sehr treffend.

2 Das gilt natürlich nur, sofern mit dem Titel „Handlungsforschung“ mehr gemeint ist, als ein komplexes Arrangement von vorhandenen Forschungsmethoden, nämlich ein *methodologisch* besonderer Forschungstyp.

betreiben, sind im Hinblick auf die Aufgabe, eine pädagogische Handlungstheorie zu entwerfen, noch nicht recht fündig geworden. Die engagierte und zahlreiche Einbeziehung des „Diskurs“-Begriffs in erziehungswissenschaftliche Erörterungen, die seit HABERMAS' „Vorbereitenden Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“<sup>3</sup> um sich griff, hat das spezifische Defizit unserer Wissenschaft eher bezeichnet (häufig ungewollt) als beseitigt. In dieser Frage stimmen wir D. BENNER voll zu:

„Die Versuche, Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft zu betreiben, abstrahieren mit der Kritischen Theorie weitgehend vom Problem der Begründung einer pädagogischen Handlungswissenschaft, für welche der in der Tradition geprägte Erziehungs- und Bildungsbegriff konstitutiv sein muß, der nicht einfach durch Kommunikations- und Verständigungsbegriffe ersetzt werden kann, welche von der Besonderheit der Erziehungstatsache und der sie konstituierenden pädagogischen Verantwortung gegenüber dem Werden des Menschen zum Menschen abstrahieren“<sup>4</sup>.

In dieser Kritik am Zustand unserer Wissenschaft stecken mindestens drei für die Theorieentwicklung wichtige Postulate: (1) Es ist sinnvoll, Pädagogik als Handlungswissenschaft zu begründen und zu betreiben. (2) Also verdient eine handlungstheoretische Begründung besondere Aufmerksamkeit. (3) Da oder insofern wir an einer *pädagogischen* Handlungstheorie interessiert sind, sollten wir bedenken, was aus der Tatsache (oder der Konvention) folgt, daß dasjenige Handeln, das wir uns zum Gegenstand machen, die Erziehung und Bildung ist.

So weit vermögen wir BENNER zu folgen. Dann aber stellen sich Einwände ein: BENNER nämlich meint, daß – da „die Legitimation von Handlungswissenschaften ... nur bezogen auf spezifische Handlungsdimensionen erfolgen“ könne – „zumindest zwischen einer pädagogischen, einer ethischen und einer politischen Handlungswissenschaft unterscheiden“ werden müsse. Wir möchten das, was BENNER hier unterlaufen ist<sup>5</sup>, einmal, wenn auch vielleicht überpointiert, einen „Fehler“ nennen: Wir halten es für einen Fehler, die ethische Dimension der Erziehung zunächst von der Pädagogik zu unterscheiden, um dann nachträglich wiederum „deren Verhältnis zueinander [zu] reflektieren“; vielmehr ist – unserer Erfahrung im Erziehungsprozeß nach – das Erziehen selber eine „ethische“ Tätigkeit (wenn hier „ethisch“ heißen darf: Ziele des interpersonalen Handelns zu wählen und zu begründen). Wohin es führt, wenn das ethische Argumentieren von dem pädagogischen „unterschieden“ und also nicht mehr als notwendiger Teil desselben verstanden wird, zeigen die Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“. Für eine handlungstheoretische Begründung der Erziehungswissenschaft bedeutet dies, daß mindestens geprüft werden sollte, ob für sie nur ein solcher Handlungsbegriff in Frage kommen darf, der die ethische Argumentation als eine wesentliche Komponente enthält. Was könnte das bedeuten?

BENNER hat wohl recht, wenn er schreibt: „Die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion hat solche Analysen deshalb eher verunmöglicht als gefördert, weil sie die Kritische Theorie nicht in deren eigener Tradition der praktischen Philosophie, sondern losgelöst von dieser rezipierte“<sup>6</sup>. Um nicht wieder in diesen Fehler zu verfallen, sollten wir versuchen, das pädagogische Handeln nicht nur technologisch als Problem der *Wahl geeigneter Mittel* und Wege, nicht nur historisch als faktische Folge von sozialen

3 J. HABERMAS: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. HABERMAS/N. LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971.

4 D. BENNER: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München <sup>2</sup>1978, S. 343f.

5 Wenn wir recht sehen, ist dies eine Schwierigkeit, die das ganze Buch durchzieht.

6 A.a.O., S. 344.

Rahmenbedingungen des Handelns, nicht nur ideologiekritisch als in seiner Absicht durch „falsches Bewußtsein“ der Möglichkeit nach formiert zu betrachten, sondern auch und vor allem als *pädagogisch richtiges* Handeln, dessen Richtigkeit erziehungs- und bildungstheoretisch begründet werden kann<sup>7</sup>. Aber eben dies bedarf der Prüfung. Es wird ja doch in einem solchen Vorschlag unterstellt, daß jene Begründung richtigen pädagogischen Handelns ein integraler Bestandteil der auf jenes Handeln bezogenen Wissenschaft sein müsse und daß mithin das begründende Verfahren selbst wissenschaftlich (rational argumentierend) genannt werden dürfe und nicht etwa sich im Akt einer Richtigkeits-Setzung erschöpfe. Außerdem aber soll für ein solches Verfahren auch die bloße „Kritik“ der Richtigkeits-Vorstellungen anderer ausgeschlossen bleiben, etwa so, daß auf deren historisch-ideologische Relativität, auf deren Interessenkontext oder sonstwie ideologische Formierung hingewiesen wird. Die erste Frage ist, ob ein solcher Vorschlag überhaupt prüfenswert ist; die zweite Frage ist, wie eine solche Prüfung vor sich gehen könne; die dritte, ob das Ergebnis der Prüfung für die Pädagogik als Handlungswissenschaft mit Gründen derart fundamental genannt werden darf, wie hier nahegelegt wird.

## II.

Wir möchten uns vorerst nur mit der Frage befassen, ob der oben gemachte Vorschlag – über die Richtigkeit pädagogischen Handelns nachzudenken, und zwar so, daß dieses Nachdenken ein das Handeln begründendes Argumentieren, also integraler Bestandteil der Erziehungswissenschaft ist<sup>8</sup> – überhaupt einer Prüfung wert ist. Die Frage scheint müßig: Worüber sonst denken wir nach als darüber, was als richtiges pädagogisches Handeln ausgezeichnet werden könnte? Allein, die Frage hat offenbar zwei Seiten: Was soll als *richtiges Handeln* (sowohl seinen Zwecken als auch seinen Mitteln nach) gelten, und was soll als *richtige Reden* (*Argumentieren*) über die *Richtigkeit dieses Handelns* gelten. Die erfahrungswissenschaftliche Orientierung, die in den letzten zwanzig Jahren zur dominanten Komponente der Pädagogik wurde, hat zwar zu einer gewissen Geschicklichkeit in der Ausarbeitung der Zweck-Mittel-Relationen, zu einem reichen Angebot an Lehr-Lern-Modellen, Lernzieltaxonomien, zu einer Vielzahl methodischer und therapeutischer Vorschläge geführt; demgegenüber aber blieb die Frage nach der Argumentationszugänglichkeit (um hier schon einen Terminus O. SCHWEMMERS aufzugreifen) der Zwecke selbst und derjenigen Vorgänge, die zur Entscheidung für einen Zweck oder zu dessen Vorschlag führen, eher im Hintergrund. Zwar führen manche Veröffentlichungen der letzten Jahre, insbesondere die Arbeiten von D. BENNER, W. SCHMIED-KOWARZIK<sup>9</sup>, K. H. SCHÄFER/K. SCHALLER<sup>10</sup>, W. BREZINKA<sup>11</sup> – um nur einige

7 Uns scheint, daß die Art, in der WUNDERLICH einen, wenn auch nur skizzierten, Handlungsbegriff in die Linguistik einzuführen versucht, auch für Pädagogen lehrreich ist; vgl. dazu D. WUNDERLICH: Studien zur Sprechakththeorie. Frankfurt 1976.

8 Wir folgen darin nicht etwa der Nomenklatur BREZINKAS (Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim <sup>3</sup>1975), sondern meinen mit dem Ausdruck „Erziehungswissenschaft“ *alle* rationalen Argumentationen, die im Hinblick auf Erziehung und Bildung akzeptiert werden können.

9 W. SCHMIED-KOWARZIK: Dialektische Pädagogik. München 1974.

10 K. SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg <sup>3</sup>1976.

11 W. BREZINKA: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim <sup>3</sup>1975.

zu nennen – zu dieser Frage hin. Aber gerade an den Arbeiten BREZINKAS zeigt sich pointiert, daß der Pädagogik in dieser Problemstellung möglicherweise eine Sackgasse droht, wenn es ihr nicht gelingen sollte oder gar die Anstrengung unterbliebe, ein Verfahren für den argumentativen Umgang mit Norm-Problemen (Entscheidungen für bzw. gegen bestimmte Zwecke) zu finden, das auf allgemeine Zustimmung rechnen kann.

Das Verfahren, das BREZINKA beispielsweise in seiner „Analyse und Kritik“ der „Pädagogik der Neuen Linken“ 1973 vorschlug<sup>12</sup>, zwar nicht *expressis verbis*, aber doch dadurch, daß er es für ein breites Publikum vorführte, hat erstaunliche Ähnlichkeit mit dem Verfahren mancher seiner Gegner und ist im übrigen fast identisch mit dem Verfahren, das die Autoren des Forums „Mut zur Erziehung“ zu bevorzugen scheinen. Dieses Verfahren besteht – wenn wir recht verstanden haben – aus folgenden Verfahrensschritten oder -komponenten: (1) Man versucht, diejenigen Positionen, praktischen Zielentscheidungen auszumachen, die der eigenen nicht entsprechen. (2) Man unterwirft das Reden und Handeln dieser anderen derart der Kritik, daß man es nach Maßgabe der mit den eigenen sittlichen Entscheidungen verbundenen Grundsätzen beurteilt bzw. nach Maßgabe der Schemata, die man im Zusammenhang mit solchen Grundsätzen geltend machen zu können glaubt<sup>13</sup>. Das zeigt sich beispielsweise darin, daß man – dieses Verfahren gleichsam flankierend – den anderen einerseits solche Intentionen (Zwecksetzungen) unterstellt, die allgemein auf Mißbilligung rechnen können. (3) Andererseits konzentriert man sich auf die empirische Triftigkeit der Behauptungen und legt die Schlußfolgerung nahe: Wenn die empirischen Behauptungen des Gegners sich als unzutreffend erweisen sollten, muß auch die vertretene moralische/ethische Position verwerflich sein.

In einem solchen Verfahren wird der Gesprächspartner als – wenigstens der Möglichkeit nach – ethisch argumentierendes Subjekt ignoriert. Es bringt eine Situation hervor, in der das Reden über Handlungen und Handlungsziele den Zweck (das Handlungsziel – wenn wir auch Reden als Handeln auffassen wollen<sup>14</sup>) verfolgt, einen Gegner herzustellen, dem gegenüber man von der Verpflichtung zu ethischer Argumentation frei ist, demgegenüber man mit nicht-argumentativen Mitteln moralische Entscheidungen durchsetzen kann. Dieses Verfahren wird nicht nur von Wissenschaftlern lediglich einer politischen oder methodologischen Position bevorzugt: Der Vorwurf an die Adresse des jeweils anderen, die vorgeschlagenen Bildungsziele seien „verschleierte“ (Vorwurf der Unwahrheit) oder „ideologischer“ (Vorwurf des Irrtums oder nicht-durchschauter Interessiertheit) Ausdruck eines zu mißbilligenden politischen Handlungsziels; die vorgeschlagenen pädagogischen Handlungen und deren Beschreibungen seien entweder „unwissenschaftlich“, weil nicht „werturteilsfrei“, oder folgten der „bürgerlichen Wissenschaft“, seien deshalb manipulativ oder sonstwie suspekt; die verwendeten Annahmen über die Natur des Menschen und insbesondere des lernenden Menschen seien „utopisch“, aus Glaubenssätzen gefolgert, also eher „Weltanschauung“, oder sie seien „bürgerliche“ Hypostase, zur „Natur“ stilisierte interessierte Meinungen, „ahistorisch“; Vorwürfe dieser Art, das ist

---

12 W. BREZINKA: Die Pädagogik der Neuen Linken. Stuttgart 1973. Da BREZINKA seinen Vorschlag nicht revidiert hat, darf man annehmen, daß er ihn aufrecht erhält.

13 Vergleiche zum Begriff „Schema“ den folgenden Beitrag O. SCHWEMMERS.

14 Vgl. dazu D. WUNDERLICH: Handlungstheorie und Sprache. In: WUNDERLICH 1976.

uns allen vertraut, werden seit geraumer Zeit hin und her geschoben<sup>15</sup>, und sie sind gewiß prüfenswert, da es sich dabei ja um Behauptungen mit Wahrheitsanspruch handelt. Aber – und das scheint uns das Bedenkliche zu sein: Die ethische Komponente des Erziehungshandelns tritt bei solcher Art der Behandlung erziehungswissenschaftlicher Grundfragen immer weiter zurück, wird unkenntlich, bekommt den Anschein des Überflüssigen, läuft doch die Art, in der die Fragen aufgeworfen werden, darauf hinaus, daß nur noch zwei Attitüden sinnvoll erscheinen: einerseits die *erfahrungswissenschaftliche Überprüfung* von Geltungsansprüchen im Hinblick auf die Wahrheit von Behauptungen, andererseits der *politische Kampf um Durchsetzung* von Geltungsansprüchen im Hinblick auf die Richtigkeit des Handelns. – In eben diesem Sinn behauptet BREZINKA mit Bezug auf die „Kritische Erziehungswissenschaft“:

„Vom wissenschaftstheoretischen Standpunkt der analytischen Philosophie aus gesehen handelt es sich aber keineswegs um Erziehungswissenschaft, sondern um praktische Pädagogik in gesellschaftskritischer und reformerischer Absicht. Ihr Kennzeichen ist, daß sie durch das praktische Interesse an der Durchsetzung bestimmter Ideale wie ‚Emanzipation‘, ‚Selbstbestimmung‘, ‚Demokratisierung‘, ‚Recht auf individuelles Glück‘ usw. bestimmt wird und nicht werturteilsfrei, sondern wertend, normativ und damit parteinehmend aufgebaut ist.“<sup>16</sup>

Wir mögen uns mit dieser Formel nicht zufrieden geben, bedeutet sie doch nichts anderes, als daß die Zwecke (oder Normen oder Prinzipien) der Erziehung einer ethischen Argumentation, die intersubjektivität und damit Gültigkeit beanspruchen kann, nicht mehr zugänglich sind. Die Frage, wie eine solche (ethisch argumentierende) Tätigkeit benannt wird – ob als „Praktische Pädagogik“, „Moralphilosophie der Erziehung“, „Erziehungswissenschaft“ oder anderes – scheint uns weniger vordringlich zu sein als die näherliegende Frage, ob sie *nötig* und *möglich* ist.

### III.

Daß es nötig sei, die Frage nach „richtigen“ ethischen Argumentationen aufzuwerfen und – als Bestandteil der Tätigkeit von Pädagogen – nach einer Antwort zu suchen, mindestens aber, daß es nützlich sei, sich durch diese Frage beunruhigen zu lassen, das geben manche Erörterungen der letzten Jahre zu erkennen. Uns scheint folgendes bemerkenswert:

(1) Die Diskussion zur Bedeutung des Begriffs „Emanzipation“ für die Erziehung und Bildung und das Unbehagen an seiner unzureichenden pädagogischen Bestimmung hat manche Autoren dazu veranlaßt, beim „Diskurs“-Begriff Zuflucht zu suchen<sup>17</sup>. Offenbar

15 Dieser Typus von Argumentation samt der meisten der in Anführungszeichen gesetzten Etiketten für die Argumente des jeweils anderen findet sich recht ausgeprägt nicht nur bei BREZINKA, sondern auch bei GAMM, den BREZINKA sich zum Kronzeugen der von ihm verworfenen „linken“ Pädagogik erwählt hat; vgl. vor allem H.-J. GAMM: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972. Außerdem können wir – das sei freimütig zugegeben – BREZINKA wenigstens darin folgen, daß er die Vertreter einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ doch wohl auf einen Mangel in ihrer theoretischen Position aufmerksam gemacht hat; leider nur beseitigt er ihn nicht, sondern treibt es noch ärger!

16 W. BREZINKA, S. 22.

17 Die von dieser Bemerkung betroffenen Titel zu nennen, würde hier zu weit führen. Exemplarisch wird das Dilemma vielleicht deutlich schon am Anfang jener „Rezeption“ bei K. MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, und, in methodologisch weiterer Entfaltung, bei H. MOSER: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975. Daß MOSER allerdings vermutet, daß, wenn M. FOUCAULT von Diskursen redet, er den gleichen Sachverhalt wie HABERMAS meint, er würde ihn nur verschieden interpretieren, ist denn doch überraschend (MOSER, a. a. O., S. 95).



bestand die Hoffnung, daß das Legitimationsproblem, das sich aus der Begründungsbedürftigkeit pädagogischer Handlungsziele ergibt, mit seiner Hilfe lösbar wäre.

(2) Erstaunlich ist auch die Intensität, mit der in der jüngsten Zeit die Theorie der moralischen Urteilsbildung PIAGETS, vor allem aber KOHLBERGS rezipiert wurde. Die dort formulierten Stadien der Bildung moralischer Urteilskompetenz stellen ja zugleich verschiedene Argumentationen angesichts moralischer Entscheidungen dar. Das „post-konventionelle“ Stadium ist überdies dadurch ausgezeichnet, daß sein Argumentationsmodus als die gleichsam „reifste“ Form moralischer Urteilsbildung verstanden werden und dadurch – wenngleich ohne zwingenden Grund – als Norm für das pädagogische Handeln fungieren kann.

(3) Ferner: Die seit einigen Jahren propagierte „Handlungsforschung“ macht den praktischen Diskurs, die Verständigung über Handlungsziele mit den „Betroffenen“, zu einem wichtigen oder gar entscheidenden Bestandteil des Forschungsprozesses. Wenn dieser Vorschlag nicht so verstanden wird, daß die Forscher Interessen-Homogenität im Handlungsfeld voraussetzen, auch nicht so, daß sie die Handlungsziele der „Praxis“ argumentationslos übernehmen und ihre eigene Forschungstätigkeit als szientistische Dienstleistung definieren, sondern wenn Handlungsforschung auch für den Fall vorgesehen sein soll, in dem eine Differenz in den Handlungszielen zur Ausgangslage gehört, dann entscheidet sich offenbar die methodologische Dignität dieses Forschungstyps an der Frage, ob es gelingt, zu zeigen, in welchen Argumentationen sich eine solche „Beratung“ entfalten soll. Die gelegentlichen *ex-post*-Beschreibungen der Probleme und Konflikte, die in Handlungsforschungsprojekten bisweilen entstehen, verfehlen diese Aufgabe, sofern sie keinen Vorschlag ausarbeiten, wie in derartigen Situationen, die durch praktischen Dissens ausgezeichnet sind, argumentativ verfahren werden kann.

(4) Schließlich: Neuerdings scheint, wenngleich zögernd<sup>18</sup>, auch die konstruktivistische Variante praktischer Philosophie<sup>19</sup> die Aufmerksamkeit von Pädagogen auf sich zu ziehen. Sie hat im Vergleich zur Kritischen Theorie den Vorteil, offensichtlicher an die Tradition Praktischer Philosophie anzuschließen, der die Pädagogik ja ursprünglich entstammt. Sie präsentiert außerdem Vorschläge, die näher an dem liegen, was im pädagogischen Handlungsfeld als „Beratung über Fragen nach Handlungszielen“ stattfinden sollte. Sie hat schließlich selbst eine pädagogisch-didaktische Struktur, da „Lehrbarkeit“ eines ihrer Leitmotive ist.

Beobachtungen dieser Art markieren indessen eher die Aufgabe, die zur Lösung steht, nicht schon ausgearbeitete Vorschläge für diese Lösung. Vielleicht sollte man sogar sagen, daß bisher nicht einmal die Aufgabe hinreichend klar gestellt ist. Zu einer nach Maßgabe der Erziehungs- und Bildungsproblematik klaren Aufgabenstellung müßte nicht nur das Postulat der Argumentationszugänglichkeit von Handlungszwecken (-zielen, -normen), ein explizierter Handlungsbegriff, ein Vorschlag (oder mehrere) für akzeptable Argumentationsmuster zur Begründung des praktischen Wollens vorliegen. Es müßten solche Vorschläge auch aus der *Besonderheit des pädagogischen Handelns* entwickelt werden.

18 Vgl. u. a. D. BENNER, a. a. O., S. 344; K. MOLLENHAUER/CHR. RITTELMAYER: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977, S. 101 ff.; H. MOSER, a. a. O., S. 85 ff.

19 Vgl. dazu die beiden folgenden Beiträge von M. BRUMLIK und O. SCHWEMMER.

Am Schicksal der Behandlung des „Diskurs“-Begriffs (oder seiner Varianten) läßt sich diese Forderung wenigstens plausibel machen<sup>20</sup>:

Der Versuch, die Imperative der Praktischen Philosophie auf Situationen pädagogischen Handelns einfach „anzuwenden“, führt in das Dilemma entweder einer rationalistischen Verkürzung der Erziehungsaufgabe (als sei Erziehen nichts als ein Einüben von Argumentationsfiguren) oder einer immer neu wiederholbaren Defizit-Feststellung (daß nämlich die Form des beobachteten Handelns nicht den unterstellten Imperativen entspricht). Mindestens in zwei Hinsichten ist nämlich das praktische Verhältnis von *Educator* und *Educandus* ein besonderes, das auch besonderer ethischer Argumentationen bedarf: Die Macht-Differenz zwischen beiden ist nicht als ein peinlicher Rest zu betrachten, den es lediglich rasch zu eliminieren gilt; sie bringt – und sei es nur in den Formen von Größen- und Kraft-Unterschieden – dieses Verhältnis allererst hervor, und zwar unter jedweder historischer Bedingung. Die Kompetenz-Differenz zwischen beiden ist, ihrer *Form* nach, nicht identisch mit unterschiedlich verteilten Bereitschaften oder Fähigkeiten zur Beteiligung an praktischen Entscheidungen und Handlungen Erwachsener. Vielmehr ist diese Differenz *Bedingung* dafür, daß im Kind überhaupt erst solcherart Beteiligungsmöglichkeiten gebildet werden können. Das hat – wenn wir recht sehen – zur Folge, daß die ethische (die Richtigkeit von Handlungszielen und Handlungen betreffende) Frage der Pädagogik sich einerseits darauf beziehen muß, wie Erzieher sich miteinander argumentativ über die von ihnen vorgeschlagenen und/oder vollzogenen Handlungen verständigen sollen. Andererseits bezieht sie sich auf die Selbstreflexion des Erziehers: Angesichts der Tatsache, daß das Kind im Verlauf des Bildungsprozesses erst allmählich die Kompetenz moralischer Beteiligung erwirbt, ist er gehalten, den praktischen Diskurs mit dem Kind auf weiten Strecken als *simulierten* Diskurs mit sich selbst, als „Selbstgespräch“ zu führen. Dies meint der Ausdruck „pädagogische Verantwortung“. Vermutlich war eben *auch* dies für SCHLEIERMACHER der Grund, die pädagogisch-ethische Problematik nicht aus einer allgemeinen Ethik zu deduzieren. Dennoch bleibt die Hilfe der praktischen Philosophie vermutlich unerlässlich.

---

20 Im Hinblick auf diese Problemstellung, nämlich einer Reflexion des pädagogischen Normen-Problems mit Rücksicht auf die besondere Struktur der pädagogischen Interaktion, haben sich die „Diskurs“-theoretischen Arbeiten HABERMAS' jüngst stärker dem erziehungswissenschaftlichen Interesse angenähert; vgl. besonders J. HABERMAS: Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen. In: M. AUWÄRTER/E. KIRSCH/M. SCHRÖTER (Hrsg.): Seminar Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976.



## Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung

Die Suche nach vernünftigen Lebenszielen und Handlungsentscheidungen läßt sich bis an den Anfang der Geschichte zurückverfolgen: als die Bemühung um eine geistige Ordnung der Welt und des Lebens in ihr. Zugleich lassen sich aber auch sowohl verschiedene Lebensbedingungen charakterisieren, unter denen überhaupt eine solche Suche angestrengt wurde, als auch verschiedene lebensleitende Vorstellungen herausarbeiten, die als Grundlage oder Rahmen für eine solche Suche dienten. Nicht immer und überall sind daher moralische Überlegungen – als die ich eine solche Suche, wenn sie sich auf die „Sitten und Gebräuche“, auf die Weisen des Miteinanderlebens und -handelns richtet, bezeichnen möchte – in gleicher Weise angestellt worden: als Überlegungen zur Lösung bestimmter (gleichartiger) Probleme oder Aufgaben, als Überlegungen bestimmter (gleichartiger) Lösungsmöglichkeiten. Die verschiedenartigen Bedingungen und Leitvorstellungen des Lebens, in dem moralische Überlegungen entwickelt werden, bestimmten einen „Sitz im Leben“ für diese Überlegungen, der es nicht erlaubt, ohne seine Berücksichtigung überhaupt von dem Problem der Moral bzw. der Moralbegründung zu reden. Mir scheint aber, daß gerade die Nichtbeachtung dieses „Sitzes im Leben“ dazu geführt hat, daß die moralischen Überlegungen zu ethischen Theorien – im Sinne von situations- und kontextinvariant ausformulierten Vorschlägen für moralische Problemlösungen mit einem an jedermann gerichteten und für alle Problemgegenstände erhobenen Anspruch – stilisiert und zugleich damit in theoretisch sowohl bedingte als auch nicht auflösbare Widersprüche verwickelt worden sind. Ich verstehe die folgenden Bemerkungen als Vorüberlegungen für die Wiederanknüpfung von Moral und Ethik an diesen „Sitz im Leben“ und damit für die Ausarbeitung einer Typologie moralischer Überlegungen und ethischer Theorien. Meine Absicht ist dabei die, vom Ende her, d.h. von den entwickelten Problemstellungen und -lösungsmöglichkeiten ethischer Theorien her, über die immanenten Schwierigkeiten der Moralbegründung die Relativierung von Ethik und Moral auf ihren „Sitz im Leben“ (als sinnvoll) deutlich zu machen. Ich möchte damit verhindern, daß mich der Vorwurf nostalgischer Romantik bzw. der Naivität trifft, daß man nämlich die Idylle des Undifferenzierten zur Basis seiner Überlegungen gemacht habe. Um in diesem Rahmen eines Aufsatzes meine Absicht verfolgen zu können, werde ich meine Überlegungen sehr stark schematisieren.

### 1. Die Idee des Begründens: Begründung als Argumentation

Wer nach Gründen für bestimmte Vorschläge oder nach der Vernünftigkeit bestimmter Ziele fragt, läßt sich dabei – wie bei der Anerkennung bestimmter Entgegnungen als Antworten auf seine Fragen – von einer Vorstellung davon leiten, was eine Begründung oder was vernünftig ist. Eine solche Vorstellung braucht nicht verfahrensmäßig ausformuliert zu sein. Es reicht hin, daß jemand an Situationen denkt, in denen – seiner

Meinung nach – ein Vorschlag begründet angenommen oder abgelehnt, ein Ziel vernünftig gesetzt oder verworfen wird. Ohne daß ich hier eine ausführliche Explikation<sup>1</sup> solcher Vorstellungen versuchen möchte, scheinen mir einige Unterscheidungen angebbbar zu sein, mit denen man solche Vorstellungen charakterisieren kann. Soweit ich sehe, kann man einen großen Teil der neuzeitlichen ethischen Literatur als dieser Aufgabe – nämlich der Charakterisierung der das Begründen und die Definitionsversuche von Vernunft leitenden Vorstellungen – gewidmet verstehen. In Übereinstimmung mit dieser Tradition, insbesondere seit KANT, kann man in der Ablehnung von Gewalt und der Anerkennung allein der Rede das entscheidende Charakteristikum des Begründens, in der Selbständigkeit oder Zwanglosigkeit des Entstehens von Zustimmung oder Ablehnung das entscheidende Charakteristikum des Begründetseins – oder auch der Vernünftigkeit – solcher Zustimmung bzw. Ablehnung finden. Wichtig scheint mir dabei zu sein, daß diese Charakterisierung nur als die allgemein formulierten Einteilungen konkreter – wenn auch nur gedachter – Situationen ihre Verständlichkeit gewinnen. Wir denken daran, wie es wäre, wenn jemand bloß durch Rede ohne jede Gewalt für seine Vorschläge die Zustimmung anderer erreichen wollte, wie es wäre, wenn jemand völlig selbständig seine Zustimmung gäbe. Und wir vergleichen solche Situationen mit denen, in denen wir uns befunden haben und immer wieder befinden. In den meisten Fällen werden die tatsächlichen Situationen im Sinne unserer Einteilungen verändert dargestellt werden müssen, um in die Reihe der Mustersituationen – in denen nur begründet und nur Begründetes akzeptiert wird – aufgenommen werden zu können. Diese geistige Veränderung möchte ich eine *Idealisierung* nennen. Für die Idealisierung selbst sollen dabei keine Kriterien der Richtigkeit bereitstehen. Ich meine mit ihr einen in unserem Leben, Handeln und Reden – in den jeweiligen konkreten Situationen – ausgebildeten Anspruch, der sich einzig dadurch als Leitvorstellung erhält, daß sowohl das Erheben dieses Anspruchs (anderen gegenüber) als auch das sich ihm (mit seinem eigenen Tun) Unterstellen diesem Anspruch genügen kann. Eben darin scheint mir auch ein – nicht antizipierbares – Korrektiv für die jeweilige Explikation bzw. Charakterisierung von solchen Leitvorstellungen gegeben zu sein: Stellt sich nämlich heraus, daß gewisse Formen der Rede z.B. die Zustimmung des anderen zu erzwingen oder seine Ablehnung zu übergehen erlauben oder daß gewisse Formen der Zustimmung bzw. Ablehnung sich unabhängig von allen möglichen Gegen-Reden durchhalten lassen – und dies jeweils mit dem Anspruch der Vernunft oder der Begründung bzw. des Begründetseins –, dann wird man die benutzten Explikationen von Vernunft und Begründung zumindest von der Seite derjenigen, gegen deren Vorschläge und Meinungen diese Explikationen gewendet werden, ändern wollen. Der Verzicht auf ein unabhängig von der jeweiligen Idealisierung bereits zur Verfügung stehendes (Außen-)Kriterium besagt daher noch nicht, daß es überhaupt kein Korrektiv (kein Innen-Kriterium) für solche Idealisierungen gibt.

In terminologischer Fassung der tradierten Idealisierungen von Begründungssituationen möchte ich sagen, daß die *Idee* des Begründens – d.i. die allgemeine Charakterisierung solcher Idealisierungen durch eine Leitvorstellung – darin besteht, daß Begründungen *Argumentationen* sein sollen. Unter einer Argumentation verstehe ich dabei solche Reden, mit denen die Befolgung eines Vorschlags – zur Ausführung einer Handlung, zur Bildung einer Meinung, eines Willens, u. U. auch einer Empfindung – erreicht werden soll, und zwar alleine mit solchen Mitteln, die vollständig als (sinnvolle) Redemöglichkeiten

1 Eine ausführliche Darstellung explikativer Diskurse findet sich in: SCHNÄDELBACH, H.: Reflexion und Diskurs. Fragen zu einer Logik der Philosophie. Frankfurt/M. 1977, S. 277 ff.

darstellbar sind. Beim Faustschlag auf den Tisch, bei der physischen Nötigung und auch bei der Androhung von Sanktionen scheint hinreichend klar zu sein, daß es sich nicht um Argumentationsmittel in diesem Sinne handelt; denn in allen diesen Fällen wird bloßes (= nicht-sprachliches) Handeln als Mittel zur Erreichung einer Zustimmung eingesetzt oder einzusetzen angekündigt. Schwieriger ist eine solche Abgrenzung in anderen Fällen, in denen etwa Empfindungen – wie die Angst vor oder die Freude über das erwartete Eintreten einer Situation – zur Zustimmung oder Ablehnung führen oder als Mittel zu deren Erreichung eingesetzt werden. Es zeigt sich hier, daß die Formulierung lediglich einer Idee noch nicht ausreicht, um bestimmte Schwierigkeiten zu bewältigen, nämlich solche Schwierigkeiten, die nicht – sozusagen als die Extremfälle – als Beispielsituationen zur Klärung der Idee vorgekommen sind. Ich möchte nun dem Weg folgen, auf dem die Idee des Begründens, und zwar in der neuzeitlichen Ethik, weiter zu bestimmen und für konkrete Entscheidungsprobleme verwendbar zu machen versucht worden ist. Diesen Weg kann man auch durch die Ausbildung einer Argumentationstheorie beschreiben, mit der das, was eine (sinnvolle) Redemöglichkeit ist, mit Hilfe bestimmter Kriterien festzulegen versucht wird.

## 2. Das Modell des Begründens: Begründung als Konstruktion

Meinem Verständnis nach wird die Idee des Begründens dadurch weiter bestimmt, daß man das Begründen nach einem bestimmten Modell, nach einem Muster unseres Handelns, konzipiert, das sich – seit der Renaissance – allgemein in unseren Lebenszusammenhängen als erfolgreich auszuweisen scheint. Ich möchte dies in wenigen Strichen skizzieren.

Vergleicht man die antike mit der neuzeitlichen Ethik, so fällt auf, daß gegenüber der antiken Ethik in der Neuzeit die *Begründungsaufgabe* für Handlungs- oder Normvorschläge *totalisiert* ist. SOKRATES, PLATON und ARISTOTELES stellten mit der Frage nach dem guten Leben und dem rechten Handeln nicht auch schon jede Gemeinsamkeit unseres Lebens und Handelns in Frage. Sie konnten vielmehr den Hinweis auf einige Gemeinsamkeiten – auf tradierte Formen des Umgangs einzelner Personen miteinander, auf eingelebte Verhältnisse innerhalb des Familienverbandes und auf Prinzipien der Polis-Verfassung – als Grund anführen für bestimmte Vorstellungen vom guten Leben und Vorschläge zum rechten Handeln. (Dabei mag es hier unentschieden bleiben, ob und wie weit solche Gemeinsamkeiten tatsächlich bestanden haben oder nur in antiker Nostalgie beschwört, aber dadurch jedenfalls noch für akademische Zwecke als Gründe benutzt werden konnten.) Die spezifisch neuzeitlichen Problemstellung hinsichtlich normativer Fragestellungen läßt sich demgegenüber gerade dadurch definieren, daß keine Gemeinsamkeiten des Lebens und Handelns mehr – und damit auch nicht einmal mehr das Interesse an einer Gemeinsamkeit des Lebens und Handelns überhaupt – als Begründungsbasis anerkannt und von der Begründungspflicht ausgenommen werden.

Mit dieser Totalisierung der Begründungsaufgabe verbindet sich eine Verschärfung des Begründungsproblems. Konnte man in der sokratischen, platonischen und aristotelischen Ethik das Begründen als ein Auslegen allgemeiner Vorstellungen vom guten Leben und als Konkretisieren allgemeiner Normen des Handelns – die im Rahmen dieser Vorstellungen entwickelt worden sind – betreiben, sozusagen als eine *kritische Sichtung des gemeinsamen* (oder als *gemeinsam unterstellten*) *Bestandes* an Vorstellungen und

normativen Vorschlägen, so gilt es nun, ohne jeglichen gemeinsamen Bestand auszukommen. Lebensvorstellungen und Handlungsvorschläge müssen ihrerseits erst begründet, und d.h. jetzt: *in Gedanken* – oder moderner ausgedrückt: im Reden, also sprachlich – erzeugt werden. Damit wird das *Begründen nach dem Muster des Herstellens von Gegenständen* konzipiert: Wer nicht im Rahmen eines überkommenen Bestandes von Vorstellungen und Vorschlägen auslegend und konkretisierend argumentieren kann, der muß eben die Gegenstände seines Redens herstellen. Als Hersteller erhandelt sich der Autor einerseits zwar die Möglichkeit, die Gegenstände seines Redens in ihrer Herstellung vorzuführen, sein Reden dadurch lehr- und lernbar zu machen und im wiederholten Lehr- bzw. Lernerfolg die gelungene Begründung zu sehen, tritt er aber andererseits auch in die relativierende Konkurrenz zu den anderen Hersteller-Autoren, die andere Begründungen vorführen. Mit der Totalisierung der Begründungsaufgabe – so kann man es resümieren – wird das Begründen (a) als Herstellen des Begründungsgegenstandes, und zwar als herstellen „von Anfang an“, zu einer möglichen *Leistung des begründenden Individuums*, und (b) als individuelle Leistung zugleich vor das Problem gestellt, einen *Geltungsanspruch auch für andere*, insbesondere in Konkurrenz zu den übrigen Begründungsangeboten, einzulösen. Da mit der Totalisierung der Begründungsaufgabe die Tradition, d.i. die überkommene und übernommene *Gemeinsamkeit des Lebens und Handelns*, als Grund für die Einlösung des Geltungsanspruchs nicht mehr zur Verfügung steht, muß statt ihrer eine *Allgemeinheit des Wollens und Meinens* (und u. U. des Empfindens) erzeugt werden. Die zur Einlösung der vom Hersteller-Autor erhobenen Geltungsansprüche benötigte *überindividuelle Instanz* wird damit selbst zu einem Produkt des Autors, das sich zugleich jedoch als allgemein, nämlich als allgemein übernehmbar, ausweisen muß.

Damit, daß die zur Instanz (für die Einlösung des Geltungsanspruchs) berufene Allgemeinheit nicht als Faktum im Leben und Handeln bezeugt werden kann, sondern für das – nicht in gleicher Weise wie das Leben und Handeln dokumentierbare – Wollen und Meinen behauptet werden muß, ergibt sich die Forderung, diese Behauptung abzusichern. Diese Forderung führt zur Bindung der Vernunft bzw. der Begründungen an die *Methode*: Läßt sich die Allgemeineits-Behauptung als das Ende eines Weges darstellen, der aus einer geregelten Schrittfolge – und zwar einer solchen Folge, in der kein Sprung und kein Zirkel vorkommt – besteht, so scheint die behauptete Allgemeinheit als annehmbar ausgewiesen zu sein. Denn mit einem solchen Nachweis ihrer methodischen Erzeugbarkeit – und dafür will ich sagen: *Konstruierbarkeit* – erfüllt sie die (mit der Totalisierung der Begründungsaufgabe einzig noch verbliebenen) *definientia* des Begründetseins. Mit der Aufteilung ihrer Erzeugung in ausdrücklich angegebene und zirkelfrei angeordnete Schritte ist sie allgemein lehr- und lernbar, im Sinne von: nachkonstruierbar von jedermann, geworden.

Mit der Konzentration auf die Frage nach der Methode des Begründens ist aus der Bemühung um gemeinsame Leitvorstellungen des Lebens und Handelns die Suche nach Normen des Begründens geworden, die allgemein befolgt werden sollen, und die damit auch zu allgemein anwendbaren *Kriterien* des Beurteilens von Handlungen oder Handlungsvorschlägen führen; denn der Versuch, Begründen durch Methode zu bestimmen, wird erforderlich im Rahmen der Konzeption des Begründens als eines Herstellens von Gegenständen. Methodisch wird diese Herstellung dadurch, daß sie einer Norm unterliegt, das ist hier: einer universell, weil nominatorenfrei, formulierten (und dadurch an jedermann gerichteten) Vorschrift zur Ausführung von Herstellungshandlungen.

Mit der Angabe von Herstellungsnormen wird das Begründen zu einem für jedermann verfügbaren *Verfahren* – als solches möchte ich eben das normgeleitete Herstellen von Gegenständen bezeichnen –, das es erlaubt, eine Handlung oder einen Handlungsvorschlag als begründet oder unbegründet zu beurteilen. Mit anderen Worten: Mit der Angabe von Normen für das Begründen wird zugleich ein Kriterium für das Beurteilen zur Verfügung gestellt. Kann man Normen des Begründens aufstellen, so scheint der Geltungsanspruch der individuell vorgelegten Begründungsangebote einlösbar zu sein. Ob man aber solche Normen aufstellen kann, hängt davon ab, ob man einige Normen – in der Tradition dieser Fragestellung konzentrierte man sich meist auf nur eine Norm – ohne die Benutzung weiterer Normen als oberste oder erste Normen, und in diesem Sinne als *Prinzipien*, des Begründens und also als für jede Begründung verwendbar, auszeichnen kann.

Mit der Suche nach den Begründungsprinzipien kommt so die durch die Auflösung der moralbegründenden Gemeinsamkeit in Gang gesetzte Entwicklung zu einem Ende: Denn mit diesen Prinzipien würde die Allgemeinheit des Wollens und Meinens (und u. U. des Empfindens) wieder herstellbar sein, die an die Stelle der ursprünglich begründenden Gemeinsamkeit des Lebens und Handelns treten könnte und die vor dieser tradierten Gemeinsamkeit sogar den Vorteil hätte, sich jederzeit – nach angegebenen Verfahren – wieder erzeugen zu lassen. Das zugleich damit geschaffene Grundproblem, das bis heute die ethischen Diskussionen in Gang hält, ist danach dieses: Einerseits wird das *Begründungs*subjekt *individualisiert* – und damit seinen Begründungsangeboten der Verdacht der Beliebigkeit oder auch der behelrenden Überheblichkeit aufgeladen –, andererseits wird die *Begründungs*instanz *universalisiert* – und damit der Begründungsanspruch als allgemein nachprüfbar, als objektiv, ausgegeben. Der mit dem Modell des Begründens als eines Konstruierens vorgezeichnete Weg zur Lösung des Problems ist der, daß durch die methodische Darstellung der begründenden Reden diese Reden nicht mehr als die Erzeugnisse eines Individuums erscheinen, sondern als die (individuellen) *Aktualisierungen* allgemein verwendbarer und in diesem Sinne *subjektloser Schemata* des Redens. Das Konstruktionsmodell des Begründens führt damit zu der Forderung, solche Schemata des Begründens auszuarbeiten, die die Begründungen von der Individualität des Begründungssubjekts unabhängig machen sollen.

### 3. Das Schema des Begründens: Begründung als Deduktion

Schemata sind Muster des Handelns, insbesondere auch des Redens, durch die der Ablauf einer Handlung festgelegt ist. Für meine Überlegungen entscheidend ist, daß mit den Schemata Beschreibungsmittel für unser Handeln bereitstehen, die es erlauben, unsere Handlungen zu beschreiben, ohne die Handelnden darstellen zu müssen: die – mit anderen Worten – subjektlose Handlungsbeschreibungen erlauben. Solche subjektlosen Beschreibungen geben wir gewöhnlich, wenn wir unser Reden durch die Angabe seiner sprachlichen Gestalt – der Wörter, der Sätze, der Satzverknüpfungen – darstellen. Denn diese sprachliche Gestalt besteht aus Schemata. Man kann eine Sprache als ein System von Schemata des Redens ansehen. Wenn wir die Reden von Personen nur in ihrer sprachlichen Gestalt – also mit den von ihnen verwendeten Wörtern, Sätzen, Satzverknüpfungen – wiedergeben, dann stellen wir sie als Aktualisierungen von Schemata dar, nicht aber z.B. als Versuche der Individuen, redend eine geistige Ordnung der Welt und ihrer



Gedanken über sie erst zu bilden. Wenn das Begründen oder das Argumentieren als ein Reden bezeichnet wird, ist daher noch nicht gesagt, daß dieses Reden durch seine sprachliche Gestalt zu definieren ist. Die sprachliche Gestalt unserer begründenden und argumentierenden Reden wird erst dann zu einem vollständigen Beschreibungsmittel, wenn wir von der Konzeption, das unser Reden in der Aktualisierung von Schemata besteht, ausgehen<sup>2</sup>.

Die Konzeption des Begründens als einer Aktualisierung von Begründungsschemata ist die spezialisierende Weiterführung der allgemeineren Konzeption des Redens als einer Aktualisierung von sprachlichen Schemata. Sie läßt sich dadurch verwirklichen, daß man jede Begründungshandlung als die Aktualisierung eines besonderen sprachlichen Schemas darstellt. Begründen muß nach dieser Konzeption vollständig sprachlich darstellbar sein: als die richtige Verwendung einer in ihrer Semantik, Syntax und Logik in besonderer Weise (d.h. über die allgemeine Weise der lebensweltlich benutzten Normalsprache hinaus) bestimmten Begründungssprache. Nennt man nicht nur die logisch erlaubten sprachlichen Folgen (also die logisch erlaubten Satzfolgen) Deduktionen, sondern auch die sprachlichen Folgen, die nach den semantischen und syntaktischen Festsetzungen erlaubt sind, dann führt die Schematisierung des Begründens dazu, das Begründen als ein Deduzieren zu betreiben. – In einigen wenigen Strichen möchte ich nun eine solche Schematisierungsmöglichkeit moralischen Begründens skizzieren. Nach dem Vorgetragenen besteht die Aufgabe solcher Schematisierungen darin, Satzfolgen bzw. Folgen von Satztypen zu bestimmen, die als Begründungen gelten sollen. Ich beginne damit, die Enden dieser Satzfolgen zu bestimmen. Was soll begründet werden?

Begründet werden sollen Handlungen bzw. Handlungsvorschläge. Am Ende der Satzfolgen, die als moralische Begründungen gelten sollen, stehen daher Aufforderungssätze – *Imperative* –, in denen die Ausführung oder Unterlassung einer Handlung vorgeschlagen wird. (Mir kommt es hier nicht auf die pragmatischen Unterscheidungen zwischen Befehlen, Ratschlägen, Vorschlägen, Empfehlungen, Bitten, usw. an, sondern nur auf den syntaktischen Unterschied zwischen Imperativen und anderen Satztypen, z. B. Indikativen oder Interrogativen.) Die Antwort auf die Frage, durch welche Satzfolgen man Imperative begründen kann, hängt nun davon ab, was man unter einer Handlung versteht (in schematischer Redeweise: welche Darstellungsmittel man zur Beschreibung von Handlungen zulassen oder zur Verfügung stellen will). Es sind daher zunächst einige handlungstheoretische Bemerkungen vorzutragen.

Mein Vorschlag – den ich an anderer Stelle ausführlich zu begründen versucht habe<sup>3</sup> – ist der, Handeln als *argumentationszugängliches Tun* zu definieren. Argumentationszugänglich soll ein Tun genau dann sein, wenn es durch Argumentationen verhindert oder herbeigeführt werden kann. Auf eine nähere Bestimmung des Terminus „Tun“ – ich verwende ihn als Oberterminus zu dem nicht argumentationszugänglichen Verhalten und dem Handeln – kann ich hier verzichten, da ich davon ausgehe, daß bereits die

2 Vgl. dazu die Überlegungen von WILHELM KAMLAH, an die ich hier anschließe. In: KAMLAH, W./LORENZEN, P.: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim/Wien/Zürich <sup>2</sup>1973, S. 45–59.

3 Vor allem in meinem Aufsatz „Praktische Begründung, rationale Rekonstruktion und methodische Überprüfung“. In: HANS LENK (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Band 2, München 1978 (im Erscheinen).

Argumentationszugänglichkeit hinreicht, Handlungen zu definieren. (Denn auch, wenn man Handlungen nur als argumentationszugängliche Gegenstände oder Geschehnisse definieren würde, wäre das ausreichend: Wir nennen dann eben die Reaktion auf eine Argumentation – im Sinne der Befolgung oder auch Nichtbefolgung eines Vorschlags – ein Tun und nicht bloß ein Geschehen.)

Entsprechend der vorgeschlagenen Definition, kann man mit verschiedenen Argumentationstypen (die man durch ihre schematisierte sprachliche Gestalt festlegt) auch verschiedene *Handlungstypen* unterscheiden. Einen *ersten* Handlungstyp habe ich bereits mit der Rede von den Handlungsschemata angegeben. Handeln ist danach, wie gesagt, die *Aktualisierung eines Schemas*, z. B. das Aussprechen eines Wortes oder die Ausführung einer Bewegung. Die Argumentation für eine Handlung in diesem Sinne besteht in dem Hinweis auf das zu aktualisierende Schema, soweit es bestimmt ist. Es gilt dann, ein Wort *richtig* auszusprechen, eine Bewegung *richtig* auszuführen.

Ein *zweiter* Handlungstyp läßt sich über unsere Interaktionen bestimmen. Wir interagieren, wenn bestimmte Handlungen, insbesondere Reden, einer Person zu Handlungen einer anderen Person führen, wenn z. B. jemand einen anderen bittet, ihm einen Gegenstand zu reichen, und der andere dies tut. In solchen Fällen ist unser Handeln die *Befolgung* oder *Benutzung einer (Interaktions-)Regel*. Der Grund dafür, daß wir jemandem den gewünschten Gegenstand reichen, ist eben der, daß er uns darum gebeten hat. Der Grund dafür, daß jemand uns bittet, ihm diesen Gegenstand zu reichen, ist der, daß er unterstellt, daß wir ihm den Gegenstand dann geben. Ihm ersten Fall wird eine Regel befolgt, im zweiten die Befolgung der Regel unterstellt bzw., wie ich auch sagen will, die Regel benutzt. Die Argumentation für eine Handlung in diesem Sinne ist der Hinweis auf die ausgeführte oder erwartete Handlung, auf die – wie ich sie zu unterscheiden vorschlage – *Aufforderungs-* oder *Befolgungshandlung*, bzw. auf die Regel, die befolgt oder benutzt wird. Es gilt dann, eine *passende* Handlung auszuführen.

Ich möchte noch die Bemerkung hinzufügen, daß wir auch Regeln für Reaktionen kennen, in denen wir mit unserer Handlung auf eine Situation antworten, die ihrerseits nicht in einer Handlung besteht: wenn z. B. ein Verletzter auf der Straße liegt oder ein nichtsprachliches Zeichen gegeben wird. In solchen Fällen scheint mir die Darstellung unseres Handelns als Befolgung einer Regel aber nur dadurch möglich zu sein, daß wir mit der Situation eine bestimmte Aufforderung – auch wenn sie nicht vorgetragen ist – verknüpfen oder daß sogar eine solche Verknüpfung (wie im Falle von Verkehrsregelungen durch Verkehrszeichen) ausdrücklich festgelegt ist. Das bedeutet aber, daß wir hier von einem Sonderfall der Interaktion reden können, insofern unsere Befolgungshandlung aufgrund einer erdeuteten Aufforderungshandlung ausgeführt wird. Ich möchte daher auch solche Reaktionshandlungen, die als Regelbefolgungen verstanden werden, dem oben dargestellten Typ der Interaktionshandlungen als Sonderfall zurechnen.

Ein *dritter* Handlungstyp läßt sich dadurch bestimmen, daß wir manchmal bestimmte Sachverhalte herbeiführen wollen, die erst als (empirische) Folgen unseres Handelns eintreten. In solchen Fällen möchte ich sagen, daß unser Handeln in der *Verfolgung eines Zweckes* besteht. Unter einem Zweck verstehe ich dabei die Sachverhalte, für deren Eintreten die Ausführung der jeweiligen Handlung eine empirische Bedingung ist und zu deren Herbeiführung zugleich mit der (Ausführung oder Aufforderung zu der) Handlung aufgefördert ist. Da dieser Handlungstyp in den bisherigen handlungstheoretischen

Erörterungen am ausführlichsten – und von mir sogar ausschließlich<sup>4</sup> – dargestellt worden ist, möchte ich es bei der Definition bewenden lassen. Die Argumentation für eine Handlung in diesem Sinne besteht in der Angabe eines Zweckes, zu dem die jeweilige Handlung ein Mittel, d. h. zu dessen Erreichung diese Handlung eine Bedingung ist. Es gilt dann, eine *geeignete* Handlung auszuführen.

Man kann nun die Richtigkeits-, Passendheits- und Geeignetheitsargumentationen noch weiter ausarbeiten. Vor allem für den dritten Typ ist dies bekanntlich geschehen und im übrigen ein Hauptthema handlungs- und begründungstheoretischer Überlegungen. Der Grund für diese Gewichtung liegt darin, daß die verschiedenen Argumentationstypen als Stufen eines übergeordneten Argumentationsschemas zu verstehen vorgeschlagen sind. So kann man etwa ein Handlungsschema durch eine (Interaktions-)Regel, diese wiederum durch einen Zweck zu begründen versuchen: Du mußt richtig sprechen und schreiben lernen, weil du dann Fragen verstehen und stellen, Antworten geben und verstehen kannst. Und dies wiederum mußt du tun, weil du dann die Hilfe anderer für deine oder gemeinsame Zwecke in Anspruch nehmen kannst. Ich möchte hier auf diese Frage der inter-typischen Argumentationen nicht eingehen, da sie mir für die spezifische moralische Argumentation nicht entscheidend zu sein scheinen.

Man kann nun die angegebenen Argumentationsmuster auch innerhalb der jeweiligen Typen weiter formalisieren. Bei der Richtigkeitsargumentation ist dabei zu beachten, daß sie bei einer solchen Formalisierung (oder vollständigen Versprachlichung) ihre Pointe verliert. Denn in ihr geht es ja gerade darum, ein sprachliches Schema zu aktualisieren, d. h. eine Handlung so auszuführen, wie sie – durch ein sprachlich fixiertes Schema – dargestellt ist. Wählt man  $H$  als Variable für die Aussage, daß die mit dem Prädikator  $h$  beschreibbare Handlung ausgeführt wird, und  $!$  als Aufforderungszeichen, dann läßt sich die Richtigkeitsbegründung für  $!H$  nur durch die Subjunktion mitteilen:  $H \rightarrow !H$ . Die Argumentation dafür, daß eine bestimmte Handlung passend ist, läßt sich durch die Subjunktion  $S \rightarrow !H$  oder, wenn man den interaktiven Charakter stärker betonen will, durch  $H^* \rightarrow !H$  wiedergeben. Dabei ist  $S$  die Variable für Aussagen, mit denen die bestehende Situation dargestellt wird. Unter einer Situation verstehe ich ein System relevanter Sachverhalte. Relevant ist ein Sachverhalt genau dann, wenn sein Bestehen das Eintreten eines anderen angegebenen Sachverhaltes verhindert oder ermöglicht. In unserem Falle besteht dieser zweite Bezugs-Sachverhalt in der Ausführung der Handlung  $h$  bzw. in  $H$ .  $H^*$  soll die Variable für die Aussage sein, mit der die Ausführung der Aufforderungshandlung dargestellt wird. Wählt man  $A$  als Variable für die Aussage, mit der ein Sachverhalt dargestellt wird, der eine empirische Folge der Ausführung von  $h$  ist, dann kann man die Geeignetheitsargumentation für  $!H$  wiedergeben durch den Syllogismus:  $!A, S \wedge \neg H \rightarrow \neg A, S < !H$ . Dabei teilen die zweite und dritte Zeile mit (die hier durch die Doppelkommata „ abgetrennt sind), daß die Ausführung von  $h$  in der bestehenden Situation  $S$  Bedingung für das Eintreten des durch  $A$  dargestellten Sachverhaltes ist und daß  $S$  besteht. Da man mit dem Zweck  $A$  nur dann argumentieren kann, wenn er von dem jeweils Handelnden mit einer gewissen Konstanz verfolgt wird, wäre dieser Syllogismus durch zwei Prämissen zu ergänzen, nämlich durch den generellen Imperativ  $S \rightarrow !A$ , den ich auch – in Anlehnung an Kant – eine *Maxime* nennen möchte, und die Behauptung, daß  $S$  besteht. Man kann auch sagen, daß ein erster Syllogismus von einer *Maxime* zur Annahme des Zweckes  $A$  führt und ein zweiter Syllogismus erforderlich ist, um zur Aufforderung  $!H$  zu kommen. Weitere vorangehende Syllogismen oder Argumentationen, die zur Annahme der jeweiligen *Maxime* führen, möchte ich hier unberücksichtigt lassen<sup>5</sup>.

4 Dies gilt sowohl für die „Philosophie der Praxis“ (Frankfurt/M. 1971) und die an sie anschließenden ethischen Überlegungen – z. B. in der mit PAUL LORENZEN gemeinsam verfaßten Arbeit „Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie“ (Mannheim/Wien/Zürich<sup>2</sup>1975) –, als auch für die deutungstheoretischen Überlegungen in der „Theorie der rationalen Erklärung“ (München 1976) und etwa dem Aufsatz „Verstehen als Methode“ (In: STEINMANN, H. [Hrsg.]: Betriebswirtschaftslehre als normative Handlungswissenschaft. Wiesbaden 1978).

5 Ausführliche Darstellungen gibt die „Theorie der rationalen Erklärung“, in den Kapiteln 3 bis 5.

Mit der Angabe von Schemata, Regeln und Maximen lassen sich nun Argumentationen schematisieren, die zu Handlungs-Imperativen !H führen. Das moralische Begründungsproblem sehe ich nun darin, wie es gelingen kann, solche Schemata, Regeln und Maximen selbst als verbindlich, d.h. als von den Handelnden zu befolgen, auszuzeichnen. Im Rahmen des Konstruktionsmodells von Begründungen – in der ja die allgemeine Lehr- und Lernbarkeit zum Definieren für Begründungen wird – wird die *moralische Begründung* durch die Aufgabe bestimmbar, die *allgemeine Annehmbarkeit solcher Schemata, Regeln und Maximen* durch Argumentation zu zeigen.

In seiner allgemeinen Formulierung – „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“<sup>6</sup> – läßt sich der Kategorische Imperativ KANTS als Formulierung dieser moralischen *Begründungsaufgabe* lesen, ohne daß er auch schon einen Lösungsweg für sie angibt. Auch die HARESche Forderung der Universalisierbarkeit moralischer Urteile – wie im übrigen auch mein Vernunftprinzip – lassen sich in dieser Weise als Aufgabenformulierungen lesen. Terminologisch möchte ich sagen, daß ein an jedermann gerichteter Imperativ – gleich durch welchen Satztyp sein propositionaler Gehalt dargestellt ist – ein universeller Imperativ ist. Einen universellen Imperativ nenne ich eine *Norm*. Die moralische Frage ist dann die: Welche Schemata, Regeln und Maximen können wir als Normen begründen? Die moralische Begründungsaufgabe besteht darin, von Normen zu zeigen, daß sie allgemein annehmbar sind.

Man kann an dieser Stelle nun zwei Fragen stellen, die dem schematisch gewonnenen *Begriff* der moralischen Begründung – je nachdem, wie die Antworten auf sie ausfallen – seine *Vernünftigkeit* und seine *Verwendbarkeit* zu sichern erlauben. Diese beiden Fragen sind: *Wozu sollen wir moralisch sein? Wie können wir moralisch sein?* – Ich möchte nun zeigen, daß und in welchem Sinne sowohl das Verständnis dieser beiden Fragen als auch die Antworten auf sie von der Idee, dem Modell und dem Schema des Begründens abhängen.

#### 4. Die Vernunft moralischer Begründungen

Die erste Frage – Wozu moralisch sein? – sucht die Gründe dafür, daß wir überhaupt unser Handeln nach der allgemeinen Annehmbarkeit der es leitenden Schemata, Regeln und Maximen ausrichten sollen. Ich möchte in Aufnahme der Tradition solche Gründe „Vernunftgründe“ und die Frage „die Frage nach der (Möglichkeit der) praktischen Vernunft“ nennen. Diese Frage nach der praktischen Vernunft moralischer Begründungen hat nun einen (mindestens) dreifachen Sinn: einen schematischen, einen strategischen und einen idealisierenden.

##### 4.1. Die „schematische Vernunft“

Der schematische Sinn der Frage nach der praktischen Vernunft scheint mir durch KANT auf den Begriff gebracht zu sein. Er entwickelt sich im Rahmen des Konstruktionsmodells von Begründungen: Weil mit der Totalisierung der Begründungsaufgabe *niemandes* Vorschläge (zur Annahme bestimmter Schemata, Regeln und Maximen) als Begrün-

<sup>6</sup> So die Formulierung in der „Kritik der praktischen Vernunft“, A. 54.

dungsbasis ausgezeichnet werden können, müssen Vorschläge gefunden werden, die für *jedermann* annehmbar sind. Der Begriff der moralischen Begründung ergibt sich dann mit der Schematisierung dessen, was für jedermann annehmbare Vorschläge sind. Es sind dies nämlich solche Vorschläge, die universalisierbar im Sinne von ent-individualisiert sind. Technisch formuliert: Ein Vorschlag ist dann allgemein annehmbar, wenn er nominatorfrei – und d.h. ent-individualisiert oder schematisch – darstellbar ist. Die Vernünftigkeit des Begriffs moralischer Begründungen wie auch eines diesen Begründungen folgenden Handelns ist damit eben die Vernünftigkeit – oder Unvernünftigkeit –, die der Schematisierung der Begründungsidee zukommt. Diese Vernünftigkeit der Schematisierung selbst läßt sich aber nicht schematisch diskutieren – und scheint andererseits erst dann, wenn sie ihrerseits in schematisierten Begründungen darstellbar ist, zu einem möglichen Gegenstand der Diskussion zu werden. Mit diesem Dilemma plagen wir uns gewöhnlich seit KANT herum. Die Lösung der schematischen Vernunft besteht darin, den ersten Teil des Dilemmas zu vergessen: Weil die Schematisierung von Argumentationen und also der Vernunft Bedingung dafür sei, daß die (schematisch gewonnene!) Aufgabe moralischer Argumentationen gelöst werden könne, ist sie selbst vernünftig. Soweit ich sehe, wird diese vergebliche Lösung immer wieder unter dem Titel des transzendentalphilosophischen Arguments und unter Berufung auf KANT angeboten. Daß sie keine Lösung bietet, scheint mir aus der Nachzeichnung des Weges von der Idee über das Modell zum Schema des Begründens zu folgen.

#### 4.2. Die „strategische Vernunft“

Den strategischen Sinn der Frage nach der praktischen Vernunft kann man durch die Formulierung wiedergeben: Wie bringt man jemanden dazu, sein Handeln – so wie es durch das Schema des Begründens gefordert wird – moralisch zu begründen bzw. entsprechend den moralischen Begründungen zu handeln? Mit dieser Frage wird zwar nicht der *Begriff* der moralischen Begründung problematisiert, wohl aber seine *Realitätsangemessenheit*. Die strategische Frage lebt von der Unterstellung, daß es einerseits eine ideale Moralität, und zwar durchaus in schematischer Form, und andererseits eine amoralische Realität gibt. Diese Realität – d.h. die Menschen mit ihren wirklichen Meinungen, Empfindungen und ihrem wirklichen Willen – ist sozusagen zur Moralität zu überlisten. Daher fällt auch die Antwort auf diese Frage entsprechend listig aus: Man muß moralisch sein, weil man sonst selbst die Amoralität der bloßen Eigeninteressen zu gewärtigen hat. Oder anders gesagt: Wer sich nicht dreinreden lassen will, muß sich darauf gefaßt machen, daß ihm dreingehandelt wird.

Daß diese Antwort ihre Plausibilität hat, verdankt sie dem Faktum der schematischen Vernunft. Weil nämlich – zumindest in den Industrienationen mit einem institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb und allgemeinen Bildungswesen – die (schematisierte) Begründungsforderung allgemein geworden ist, darum ist es auch (strategisch) vernünftig, Forderungen, die man aufstellt, universell zu begründen: d.i. dem Begründungsdruck nachzugeben. Anders gesagt: Weil sich die Menschen so entwickelt haben, daß sie für Forderungen, die ihnen gegenüber erhoben sind, eine schematisch definierbare moralische Begründung verlangen – d.h. weil die schematische Vernunft zum Faktum geworden ist –, darum ist es strategisch vernünftig, diesem Faktum Rechnung zu tragen. Denn sonst könnte man seine Ziele – die man allerdings u.U. durchaus im Sinne der moralischen Begründungen ändern muß! – überhaupt nicht erreichen.

Diese Antwort hat das Dilemma der schematischen Vernunft nicht vergessen, noch gerät sie durch seine Erinnerung in einen Widerspruch. Sie hilft sich damit, daß sie die Vernunftfrage selbst für unnötig erklärt. Die Vernünftigkeit der Schematisierung braucht nicht ausgewiesen zu werden, weil die Schematisierung längst ein Faktum ist. Begründet oder als vernünftig ausgewiesen zu werden braucht nur das, was verändert werden soll. Begründen ist Reagieren auf den Veränderungswillen und Agieren mit dem Gewordenen. Begründen in diesem Sinne ist immer konservativ. Aber nicht darum schon ist es auch unvernünftig oder abzulehnen. Eine Gegenposition läßt sich vielmehr erst aufbauen, wenn man eine andere Konzeption der Vernunft ausarbeitet, die nicht in das Dilemma der schematischen Vernunft gerät.

#### 4.3. Die idealisierende Vernunft

Der idealisierende Sinn der Frage nach der praktischen Vernunft läßt sich durch die Formulierung wiedergeben: Welche Einsicht führt uns dazu, moralische Begründungen zu suchen und ihnen folgen zu wollen? Mit dieser Frage wird nicht die Schematisierung der Vernunft ihrerseits schon als vernünftig unterstellt oder als Faktum hingenommen. Es wird mit ihr vielmehr noch einmal zurückgegangen auf die Idee des Begründens und der Weg über das Modell des Begründens zur Schematisierung problematisiert. Daher wage ich auch trotz der Assoziationsgefahr, die mit diesem Wort verbunden ist, die Formulierung, von dem (bloß) idealisierenden, d.i. der Idee nach bestimmten, Sinn der Vernunftfrage und damit der Vernunft selbst zu sprechen.

Die Idee des Begründens wie der Vernunft wird, wie oben skizziert, exemplarisch dargestellt: nämlich durch Mustersituationen, in denen Personen miteinander leben, handeln und reden, und dies mit einem Anspruch verbinden, den sie als Leitvorstellung ihres Lebens, Handelns und Redens durchzuhalten versuchen. Und darin besteht auch schon die Antwort auf die Frage nach der idealisierenden Vernunft. Einsichtig ist uns die Idee der praktischen Vernunft oder – wie ich auch sagen möchte – der Moralität dann, wenn wir unser Leben, Handeln und Reden mit anderen Personen unter diesen Anspruch stellen und wenn wir diesen Anspruch praktisch durchhalten können. Diese Einsicht ist nicht schematisch oder durch ein Modell vermittelt, sondern eben praktisch: aber darum nicht nur nicht weniger, sondern überhaupt erst für unser Leben, Handeln und Reden bestimmend.

Entscheidend ist dabei, daß die idealisierende Vernunft noch nicht schematisierte *Handlungen* oder gar Regeln und Maximen zu beurteilen versucht, sondern erst eine *Haltung gegenüber Personen*, und zwar bestimmten Personen in den konkreten Situationen unseres Lebens, Handelns und Redens, idealisierend darzustellen versucht. Die idealisierende Vernunft ist noch nicht durch ein Modell in einen Rahmen gespannt oder durch ein Schema ent-individualisiert. Wenn der andere, mit dem ich lebe, handle oder rede, durch ein solches Modell oder Schema sich in seinen Lebens-, Handlungs- oder Redemöglichkeiten beschnitten vermeint, dann ist dies ein Argument gegen dieses Modell oder Schema. Und es ist eine dieser Idee nicht entsprechende – eine *unsinnige* – Antwort, wenn ich darauf bestehe, daß dieses Argument erst dann ernst genommen zu werden braucht, wenn es gewissen schematischen – z.B. terminologischen – Forderungen genügt.

Wiederum war es KANT, der die idealisierende Vernunft auf ihren Begriff gebracht hat: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als auch in der Person eines

jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“<sup>7</sup> Diese Formulierung des Kategorischen Imperativs enthält sich noch der Benutzung eines Modells und der Schematisierung – im Unterschied zu den anderen Formeln des Kategorischen Imperativs – und redet nur von der Idee. Daß KANT sie mit den anderen Formulierungen des Kategorischen Imperativs äquivalent setzt, zeigt lediglich, daß er der Meinung war, die schematische Fassung folge aus der idealen. Er hat damit die Grundlagen für eine geistige Tradition geschaffen, die bis heute fort dauert – allerdings nur dort, wo die ethische Bemühung überhaupt bis zu dem Versuch vorgetrieben wird, moralische Begründungen auszuarbeiten und vorzuführen. Der elegantere Denker, dem ohnehin solche Anstrengungen verpönt bleiben, brauchte sich dieser Tradition nicht anzuschließen und wurde daher auch vor dem sie begründenden Irrtum bewahrt.

Dieser Irrtum liegt darin, die exemplarisch darzustellende und zu realisierende Idee der Gemeinsamkeit mit der schematischen Konstruktion einer Allgemeinheit zu verwechseln, die ihrerseits als Konstruktion lediglich die – wenn auch mit aller Sorgfalt aufgestellte – Behauptung der allgemeinen Annehmbarkeit bzw. der Verallgemeinerbarkeit ist. Mit einer solchen Konstruktion kann zwar, das soll unbestritten bleiben, eine Gemeinsamkeit des Lebens, Handelns und Redens vorbereitet, nicht aber vorweggenommen werden. Welchen Sinn hat eine solche Vorbereitung aber dann noch, wenn sie eine Vorwegnahme von Gemeinsamkeit und damit, so scheint zu folgen, die Behauptung allgemeiner Verbindlichkeit von Normen nicht gestattet?

Damit sind wir bei der Frage, wie wir moralisch sein können, wenn wir zwar – entsprechend der Idee der praktischen Vernunft oder der Moralität – unsere Vorschläge moralisch begründen wollen, unsere Begründungen aber nicht auch schon als verbindlich erklären können. Es ist dies die Frage nach dem Weg, den die Vernunft einschlagen soll, um praktisch, im Sinne von handlungsleitend, zu werden. Versteht man Methode nicht schon im engen Sinne, d.h. im Rahmen des Konstruktionsmodells von Begründungen, sondern im weiten Sinne als eben diesen gesuchten Weg, dann kann man die Frage auch so formulieren: Durch welche Methode kann Vernunft praktisch bzw. unsere Praxis vernünftig werden?

## 5. Die Methode der „praktischen Vernunft“

Die Antwort auf die Frage nach der Methode der praktischen Vernunft möchte ich an die Antworten auf die Frage nach der Vernünftigkeit moralischer Begründungen anschließen. Es ergibt sich dadurch eine ebenfalls dreifache Antwort, mit der ein schematischer, ein strategischer und ein idealisierender Weg der Vernunft unterschieden werden können.

### 5.1. Der schematische Weg der Vernunft: Methode als Theorie

Der schematische Weg der Vernunft besteht in der ungebrochenen Übernahme der schematisch ausformulierten moralischen Begründungsaufgabe: Es werden schematische Begründungen dafür gesucht, Schemata, Regeln oder Maximen unseres Handelns als Normen auszuzeichnen. Die Begründungsmittel bestehen dabei aus *Moralprinzipien*, das sind universell anwendbare Kriterien zur Beurteilung von Schemata, Regeln oder

7 „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.“ In: KANT: Werke. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Band IV, Darmstadt 1966, S. 61.

Maximen. Das *utilitaristische Prinzip*, das größte Glück der größten Zahl von Betroffenen zu fördern, das *KANTISCHE Rechtsprinzip*, die Möglichkeit des Zusammenbestehens der „Freiheit der Willkür eines jeden mit jedermanns Freiheit nach einem allgemeinen Gesetze“ zu sichern, die daran angelehnten *RAWLSSCHEN Gerechtigkeitsprinzipien*, für jedermann das gleiche Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten (das mit dem gleichen System der Freiheit für alle verträglich ist) zu sichern, den größten Vorteil für den am wenigsten Begünstigten zu suchen und alle Ämter und Positionen für jedermann offen zu halten, das *SINGERSCHE Verallgemeinerungsprinzip*, die Folgen der allgemeinen Ausführung einer Handlung zur Beurteilungsbasis für die einzelne Handlung zu machen, auch mein eigenes *Moralprinzip*, miteinander unverträgliche Zwecke durch oberzweckäquivalente, aber miteinander verträgliche Zwecke zu ersetzen, – alles dies sind Moralprinzipien in diesem Sinne. Mir kommt es hier weder auf eine Systematisierung solcher Moralprinzipien, noch überhaupt auf eine in irgendeinem Sinne vollständige Aufzählung an. Mir geht es lediglich darum, daß mit solchen Moralprinzipien *Lösungsbedingungen für die Aufgabe moralischer Begründungen geschaffen werden sollen*, und daß dies auf schematische Weise geschieht.

Mit diesen Prinzipien werden – auf verschiedene Weise – für moralische Begründungen benutzbare Unterscheidungen eingeführt, die es erlauben sollen, bestimmte Normen moralisch zu begründen. Da die Moralprinzipien universell anwendbar sein sollen, führen sie meist auch zu einer bestimmten Konzeption der inter-typischen Argumentation, die ich oben kurz dargestellt habe. Sie werden damit zu ethischen *Theorien* in dem Sinne, daß ein konsistentes und universell einsetzbares System schematisierter Argumentationen bzw. Argumentationstypen durch diese Moralprinzipien geschaffen wird. Mit dem Risiko übergrober Vereinfachung kann man eine Zuordnung versuchen: Mit den utilitaristischen Moralprinzipien wird die Geeignetheitsargumentation den anderen Argumentationen übergeordnet. Mit den KANTISCHEN Prinzipien wird die Passendheitsargumentation den anderen Argumentationen übergeordnet – in dem Sinne nämlich, daß das oberste Kriterium auch für Zweck- oder Maximenhierarchisierungen die Möglichkeit der Gleichbehandlung der Interaktionspartner ist. Mit den deontologischen Pflichtprinzipien scheinen mir die Richtigkeitsargumentationen den anderen vorgeordnet zu werden.

Die generelle Kritik an allen diesen Theoretisierungsversuchen besteht nun darin, daß mit ihnen der Versuch unternommen wird, *die eigenen Vorstellungen* vom (durch bestimmte Zwecke anzugebenden) Guten oder (durch bestimmte Regeln anzugebenden) Rechten oder (durch bestimmte Schemata anzugebenden) Verpflichtenden *durch einen geistigen Test* bzw. durch die Anwendung eines Moralprinzips *zu den allgemeinen Vorstellungen* vom Guten, Rechten oder Verpflichtenden zu erheben. Auch die Raffinesse mancher dieser Moralprinzipien – die darin besteht, die (methodisch geregelte!) Erhebung der Vorstellungen anderer mit in die moralische Argumentation einzubeziehen – täuscht nicht darüber hinweg, daß in jedem Falle diese Prinzipien die Gegenmeinung anderer Personen zu überspielen gestatten – und sei es aus theoretisch definierbaren Niveaugründen – und damit gegen die Idee der Moralität verstoßen.

## 5.2. Der strategische Weg der Vernunft: Methode als Pragmatik

Der strategische Weg der Vernunft entgeht diesem Vorwurf schematisch oder theoretisch geschaffener Überheblichkeit. Er ist in diesem Sinne undogmatisch und rechnet sich nicht zu Unrecht dem Fallibilismus oder Kritischen Rationalismus zu. Dieser Weg besteht im



wesentlichen darin, zwar Normvorschläge auszuarbeiten – u. U. auch unter Benutzung von bestimmten Moralprinzipien –, aber die Ausarbeitung dieser Vorschläge nicht als Garantie ihrer Verbindlichkeit in Anspruch zu nehmen. Wenn ein solcher Vorschlag auf Widerspruch stößt – so die eine Variante dieses Weges – dann ist er eben in einem gewissen Sinne falsifiziert: in dem Sinne nämlich, daß es vernünftig ist, ihn fallenzulassen. Hält man ihn gleichwohl fest, dann – so die andere Variante – kann man kein universell geltendes Vernunftargument für dieses Festhalten reklamieren, sondern nur die Relativierung der widersprechenden Meinungen verlangen. Am Ende entscheidet dann nicht oder nicht nur das Argument für einen Vorschlag, sondern die politische Durchsetzungskraft. Normvorschläge werden auf diesem Weg der Vernunft wie Hypothesen in empirischen Theorien oder wie Faustregeln in der Technik behandelt: Man sieht zu, wie weit man mit ihnen kommt – d. h. wie wirkungsvoll man sich mit ihnen durchsetzen kann –, und wenn zu große Widerstände entstehen, ändert man sie. Man beansprucht keine ethische Theorie mehr, sondern begnügt sich mit einer ethischen *Pragmatik*, der Suche nach dem – mit den von einem selbst vorgeschlagenen Normen zu definierenden – größten Erfolg oder überhaupt nach Erfolg bei der Normdurchsetzung. Dieser Erfolg ist das letzte, nicht theoretisch weg- oder herbeidisputierbare, Maß der Begründung.

Die Kritik an diesem Weg ist häufig genug vorgetragen worden. Sie besteht darin, sich auf diesem strategischen Weg der Vernunft den faktischen Vorstellungen derjenigen, die einen Einfluß auf die Normendurchsetzung haben, auszuliefern. Diese faktischen Vorstellungen können aber durchaus unvernünftig sein in dem Sinne, daß sie sich nicht einmal Argumentationen (man braucht hier nicht an schematische Argumentationen zu denken) auszusetzen bereit oder gar in der Lage sind. Trotz dieser Kritik – oder besser: wegen der in der Kritik genannten Anlehnung ans Faktische – haben es die Vertreter dieses Weges im allgemeinen leichter als ihre Kritiker, eine breite Zustimmung für ihre Vorschläge zu erreichen. Da dies aber, wie gesagt, aus der kritisierten Freundschaft mit dem Faktischen folgt, berührt diese Tatsache die Berechtigung der Kritik nicht.

### 5.3. Der idealisierende Weg der Vernunft: Methode als Praxis

Mit der Bindung an die Idee der Moralität wird zwar das Ernstnehmen anderer Personen und ihrer Vorschläge, dieses aber nicht als schlichte Hinnahme ihrer faktischen Vorschläge, sondern als Argumentieren mit diesen Personen über ihre Vorschläge gefordert. Entscheidend ist, daß dieses Argumentieren nicht schon durch die Festlegung auf bestimmte Modelle oder Schemata unter Vorentscheidungen gestellt wird, die es in seinen Grundlagen gerade wieder dem – bloß der Idee nach bestimmten – Argumentieren entziehen. Dabei will ich noch absehen von unmittelbar materialen Vorentscheidungen über bestimmte Zwecke, Regeln oder (Handlungs-)Schemata als normativ verbindlich, die ja auch auf dem strategischen Weg der Vernunft kritisierbar sind. Wie kann nun ein solches Argumentieren ohne (argumentations-) einschränkende Vorentscheidungen aussehen, und auf welche Weise kann es zu einem moralisch begründeten Handeln führen?

Die Antwort auf diese Frage möchte ich im Anschluß an die aristotelische Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* versuchen – wobei ich ausdrücklich auf die schwierige Behauptung verzichten will, mit meiner Unterscheidung eben den Unterschied angemessen darzustellen, den ARISTOTELES dargestellt hat oder darstellen wollte. Unter einer *poiesis* möchte ich (ohne dies hier weiter zu begründen) einen Lebens-, Handlungs- und Redezusammen-

hang verstehen, der durch bereits gesetzte Zwecke, bestehende Regeln oder benutzte Schemata bestimmt wird oder in dem die Setzung von Zwecken, die Ausbildung von Regeln oder die Entwicklung von Schemata nur im Rahmen eines bestimmten Modells für diese Setzung, Ausbildung oder Entwicklung zulässig ist. (Es ist mir deutlich, daß ich insbesondere mit der zweiten Stufe der Bestimmung von *poiesis* die übliche *poiesis*-Konzeption stark erweitere. Mir scheint diese Erweiterung aber, wie nur die Ausführung meiner Überlegungen selbst zeigen kann, in der Sache begründet zu sein.) Unter einer *praxis* möchte ich demgegenüber solche Lebens-, Handlungs- und Redezusammenhänge verstehen, in denen solche *poiesis*-definierenden Festlegungen nicht bestehen, sondern auch sie Gegenstand der Argumentation sind, und in denen diese Argumentation nicht nur kritisch die bestehenden Festlegungen in Frage stellt, sondern auch normativ Festlegungen – seien es neue, seien es die alten – vorschlägt. Die Frage ist nun die, welche Argumentationsmöglichkeiten in einer solchen festlegungs-freien Praxis überhaupt bestehen.

Die Antwort auf diese Frage verlangt zunächst eine Richtungsänderung der Antwortsuche: In der Tradition der ethischen Theorien wie auch der ethischen Pragmatik ist die Antwort in Überlegungen über Sinn und Begriff des Argumentierens gesucht worden. Ich möchte sie in den Lebens-, Handlungs- und Redezusammenhängen suchen, die dem Argumentieren vorangehen. Denn wir fangen unser Leben, Handeln und Reden ja nicht mit (kritischen und normativen) Argumentationen an. Bevor wir zu argumentieren beginnen, haben wir uns bereits an der Entwicklung von Schemata, an der Ausbildung von Regeln und der Setzung von Zwecken beteiligt, haben wir entwickelte Schemata, ausgebildete Regeln und gesetzte Zwecke übernommen. Wir könnten sonst nicht einmal miteinander argumentieren, da wir dazu ja bestimmte Schemata (zur Verständigung), Regeln (zur Ermöglichung eines Ablaufs und einer Beendigung von Argumentationen), und Zwecke (zur Strukturierung der Gegenstände von Argumentationen) benötigen. Damit, daß unser Leben, Handeln und Reden bestimmten Schemata, Regeln und Zwecken unterliegt, folgt es bestimmten Ideen und formt es sich nach bestimmten Modellen. Für den Teilbereich des Begründens habe ich dies in den ersten beiden Abschnitten meiner Überlegungen darzustellen versucht.

Eine *erste Argumentationsmöglichkeit* sehe ich nun darin, diese Ideen und Modelle herauszuarbeiten. *Ideen* sind *situationsbezogen* dargestellte und in Situationen (ihrem Anspruch nach) durchgehaltene Leitvorstellungen unseres Miteinanderlebens, -handelns und -redens. *Modelle* sind *typische* Problemlösungen, d.h. Problemlösungen für den Bereich eines bestimmten Handlungstyps, die als ent-typisierte allgemeine Problemlösungen angeboten sind. In *Theorien* werden diese Modelle schematisiert, d.h. in einem System universal anwendbarer Lösungsbedingungen ausformuliert.

Hat man die unser Leben, Handeln und Reden und auch unsere dazu gehörigen Theorien bestimmenden Ideen und Modelle herausgearbeitet, so ergibt sich als *zweite Argumentationsmöglichkeit* die Feststellung der Differenz dieser Ideen und Modelle. Ich meine damit nicht die begrifflich bestimmbare Differenz zwischen situationsbezogenen Leitvorstellungen und typischen Problemlösungen. Unter dieser *Differenz von Ideen und Modellen* verstehe ich vielmehr die Antwort auf die Fragen, in welchem Sinne die auf Probleme eines bestimmten Handlungstyps bezogene Lösung nicht als Realisierung der Idee praktischer Vernunft verstanden werden kann und in welchem Sinne die Übertragung typischer Problemlösungen auf die Probleme anderer Handlungstypen argumentationseinschränkende Festlegungen mit sich bringt. Den Weg zu einer solchen Feststellung der Differenz zwischen Ideen und Modellen sehe ich darin, daß man eine Typologie des Handelns entwickelt – ein grobes Schema habe ich oben angegeben –, die es überhaupt erlaubt, Modelle zu erkennen. Mit solchen Handlungstypen kann man dann auch Situationsbereiche – in der Kindererziehung, der politischen Planung, der ökonomischen Berechnung, dem Familienleben, usw. – bestimmen, in denen die Realisierungsversuche von Ideen mit den Modell-Lösungen verglichen werden können.

Als *dritte Argumentationsmöglichkeit* ergibt sich dann die Relativierung angebotener ethischer Theorien, insbesondere ihrer Moralprinzipien, auf die Modelle, denen sie zumeist ihre Plausibilität verdanken, und damit die Feststellung auch ihrer Differenz zu den Ideen, die sie für sich reklamieren. Den Theorien sind ihre Anwendungsbeispiele zuzuordnen, so daß sie als *Lösungsmuster für die Probleme bestimmter Handlungstypen*, die in manchen Situationsbereichen auftreten, re-interpretierbar sind. Durch eine solche Re-Interpretation der ethischen Theorien als typen- und bereichsbezogener Musterlösungen – als, wie man der gegenwärtigen Mode entsprechend sagen kann, Paradigmata – werden die Moralprinzipien einer Praxis überhaupt erst zugänglich gemacht. Denn mit der Begrenzung auf Handlungstypen und dadurch auf Situationsbereiche kann man in ihnen Lebens-, Handlungs- und Redemöglichkeiten erkennen, die uns in konkreten Situationen offenstehen und die wir daher als Realisierungen oder auch als Deformierungen der ursprünglichen Ideen zu beurteilen versuchen können.

Diesen kritischen Argumentationsmöglichkeiten kann man entsprechende normative Argumentationsmöglichkeiten zur Seite stellen. Wo bei der Kritik die Argumentation zurückgewandt ist auf die Ideen und Modelle unseres Lebens, Handelns und Redens, wo sie – wie ich sagen möchte – als *Reflexion*, betrieben wird, soll sie in der normativen Argumentation in umgekehrter Richtung, als Entwurf von Ideen und Modellen und schematisch ausgearbeiteten Lösungsmustern – nicht Theorien! –, als *Projektion* – um bei der optischen Metaphorik zu bleiben – betrieben werden. Der kritischen Reflexion fällt dabei die Aufgabe zu, Klärung für die normative Projektion zu leisten. Denn mit der Herausarbeitung von Ideen, Modellen, von Differenzen zwischen Ideen und Modellen und von Lösungsmustern moralischer Probleme werden auch die Gegenmöglichkeiten, das sind kontrastierende Ideen und Modelle und andersartige Lösungsmöglichkeiten, deutlicher herauszuarbeiten möglich.

Mir ist bewußt, daß diese Bemerkungen zu den kritischen und normativen Argumentationsmöglichkeiten erst Andeutungen sind, die nun durch die Ausführung solcher Argumentationen zu klären sind. Wenn auch mit diesen Andeutungen nicht die Argumentationen selbst vorgeführt werden können, so sollten sie gleichwohl eines erkennbar machen: einen Weg nämlich für die praktische Vernunft, auf dem ein Argumentieren möglich ist, ohne daß es durch bestimmte Zwecke, Regeln, Schemata oder Modelle festgelegt ist, und auf dem die Vorschläge bestimmter Personen in konkreten Situationen ernst genommen werden können, ohne daß man sich ihnen ausliefert. Mit der Praxis als Methode läßt sich die zu Moralprinzipien schematisierte Vernunft wieder in Lösungsmuster für unsere (auf bestimmte Situationsbereiche und Handlungstypen begrenzten) Probleme exemplifizieren. Dadurch zerfällt die vordem theoretisch konstruierte Einheit der Vernunft aber nicht in eine pragmatisch zu akzeptierende Vielheit von „Vernünften“. Es wird viel mehr die Einheit der Vernunft durch die Praxis geschaffen. Für den Philosophen bedeutet dies, daß er die praktische Vernunft – die Einsicht in unsere Leitvorstellungen und Normen – nicht durch eine Theorie der Argumentation gewinnen kann, sondern nur durch den Versuch des praktischen Argumentierens selbst. Nachdem er diese Einsicht noch hat klären können, wird die Aufgabe sein, diese Argumentationen gemeinsam mit denen auszuarbeiten zu versuchen, die durch ihr Leben, Handeln und Reden Kenntnis von den Situationsbereichen und Handlungstypen haben, die kritisch zu reflektieren und normativ zu projektieren sind, also z.B. mit Erziehern, Politikern und Wissenschaftlern. Durch den Verzicht auf einen theoretischen Begründungsanspruch kann damit Philosophie praktisch bedeutsam werden.

## Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik

Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Pädagogik und Ethik ist riskant und kann zu Mißverständnissen Anlaß geben. In einer Zeit, in der unter Berufung auf verschwommene *Grundwerte* positiv formulierte, gesetzlich kodifizierte *Grundrechte* ausgehöhlt werden, kann eine Befassung mit ethischen Fragestellungen leicht dazu dienen, ein reaktionäres ideologisches Klima zu verstärken, das sich zumal im Bereich der Erziehung auszubreiten scheint. „Mut zur Erziehung“, „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ – so heißen die Schlagworte, unter denen renommierte konservative Theoretiker angetreten sind, all das zu revidieren, was während der späten sechziger Jahre im Erziehungs- und Bildungswesen in aufklärerischer Absicht verändert wurde. Unter solchen Auspizien sollen ethische Argumentationen dazu dienen, brüchig gewordene Positionen illegitimer Herrschaftsausübung unter Hinweis auf „Grundlagen menschlichen Zusammenlebens“, „Grenzen der kindlichen Leistungsfähigkeit“ und die „Gefährlichkeit allumfassender ‚Infragestellungen von Normen‘“ noch einmal zu retten. So erscheint die Beschäftigung mit und die Rehabilitierung von Ethik und praktischer Philosophie als ein Korrektiv gegen Soziologie und Ideologiekritik, verheißt sie einen begründeten Einspruch gegen „überbordende kritische Reflexion“ und womöglich verändernde Praxis.

Daß mit dieser Beschwörung eines Gestus ethisches Argumentieren einseitig vereinnahmt wird, ist nun ebenso wahr wie die Aussage, daß ethisches Argumentieren konservativen Auslegungen von der Sache her eher zugänglich ist. Doch kann hieraus nicht geschlossen werden, daß ethische Argumentation die diametrale Gegenposition zu kritischer Aufklärung darstellt. Im Gegenteil, recht verstandene kritische Aufklärung stellt selbst eine begründete ethische Position dar.

### *Ethik und Moral*

Nicht zuletzt das Problem des Terrorismus hat die Frage nach dem Verhältnis von *Ethik* und *Moral* erneut aufgeworfen. So weisen konservative Denker wie LÜBBE (1977) und VON WEIZSÄCKER (1977) zu Recht auf ein ‚moralisches Problem der Moral‘ hin, nämlich darauf, daß *nur* moralische Überzeugtheit ein hinreichend gutes Gewissen zum Begehen von als notwendig angesehenen Unmenschlichkeiten verleihen kann. Ob es sich hierbei allerdings, wie WEIZSÄCKER (1977, S. 116f.) meint, vor allem um ein Problem der Linken handelt, dürfte gerade angesichts der jüngsten deutschen Vergangenheit bezweifelt werden. Immerhin gab EICHMANN in Jerusalem kund, einer Version des kategorischen Imperativs gefolgt zu sein (ARENDT 1964, S. 174). Gleichwohl sei WEIZSÄCKERS Argument des moralischen Problems der Moral wiedergegeben:

„Es dürfte jedoch eine echte Verpflichtung für politisch verantwortlich denkende Menschen sein, zum Entstehen solcher gesellschaftlicher Zustände beizutragen, in denen auch den normalen Menschen,

die keine radikalen Nonkonformisten sind, ein möglichst moralisches Handeln möglich wird. Wie, wenn dies gegen bestehende Macht nur unter Verletzung moralischer Prinzipien durchsetzbar ist?“ (WEIZSÄCKER 1977, S. 120f.)

Deshalb scheint es sinnvoll, eine terminologische Unterscheidung zwischen *Moral* – als der Frage nach Gerechtigkeit – und *Ethik* – als der Frage nach dem guten Leben, von dem Gerechtigkeit selbstverständlich ein Teil ist – zu treffen. Der so verstandene Begriff von Ethik orientiert sich am aristotelischen Begriff der Ethik, der ein systematisches Auseinandertreten von Moralität als dem subjektiven Streben nach Gerechtigkeit und Ethik als der kollektiven Verwirklichung eines guten Lebens nicht in Rechnung zog.

„Die für ARISTOTELES vorgegebene und von ihm aufgenommene Voraussetzung, aus der die Einheit von Politik und Ethik folgt, ist eine von aller Moralität unterschiedene Bedeutung des Ethischen. Das ‚Ethische‘ ist das zum Ethos Gehörige. ‚Ethos‘ ist – bei ARISTOTELES noch im ursprünglichen Sinn des Wortes auf Lebewesen überhaupt bezogen – Ort des Wohnens, sodann die dem Orte je eigentümliche ‚Gewohnheit‘. Das Ethische sind so Sitte, Brauch, Herkommen, Weisen des rechten und geziemenden Verhaltens, als Tugend aber auch die diese tragenden Institutionen wie Haus, Kult der Götter, Freundschaftsbünde ... ‚Das Rechte‘, in dem Handeln ethisch bestimmt wird, ist daher, ohne auf den Rückgriff auf an sich seiende Normen und Werte verwiesen zu sein, konkret durch die gewohnte institutionelle Lebenswelt und in den mit ihr gesetzten herkömmlichen Formen des Redens und Handelns vermittelt“ (RITTER 1969, S. 110).

Das anstehende systematische Problem nach dem historisch gewordenen Auseinandertreten von Moralität und Ethik besteht somit in dem Spannungsverhältnis von Glück und Gerechtigkeit, von eingelebten Institutionen und Argumenten und Handlungen, die diese unter Hinweis auf eine bessere und gerechtere Zukunft in Frage stellen, sowie schließlich im Spannungsverhältnis der anzuwendenden Mittel zum Zweck der Verwirklichung einer solchen Zukunft. Die systematische Frage an die Moral lautet daher: Ist Gerechtigkeit ein Selbstzweck – und wenn ja, wie soll sie gegen eingelebtes Unrecht durchgesetzt werden? Die Frage an die Ethik lautet: Kann es ein Glück geben, das auf Unrecht beruht?

### *Pädagogik und Moral*

Pädagogisches Bemühen ist in der Regel eine Antwort auf die erste Frage gewesen. Seit PLATON war die Versuchung groß, Gerechtigkeit durch die systematische Beeinflussung kommender Generationen, also durch Erziehung zu institutionalisieren. Besonders in Deutschland, dem Land der gescheiterten Revolutionen, mußte Pädagogik häufig als Politiksurrogat dienen – beginnend mit SCHILLER, der, angewidert von den Greueln der Französischen Revolution, an eine „Ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts“ dachte. Daß freilich diese deutsche Spielart pädagogischen Politikersatzes in die Sackgasse unpolitischen Privatisierens führte, welches schließlich die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor dem entschlossenen Zugriff des Nationalsozialismus kapitulieren ließ (LINGELBACH 1970, S. 36f., 154f.), hätte sich schon bei SCHILLER absehen lassen können. Über die Möglichkeit einer pädagogischen Provinz heißt es in den „Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts“:

„Existiert aber auch ein solcher Staat des schönen Scheins, und wo ist er zu finden? Dem Bedürfnis nach existiert er in jeder feingestimmten Seele, der Tat nach möchte man ihn wohl nur, wie die reine Kirche und die reine Republik, in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo nicht die geistlose Nachahmung fremder Sitten, sondern eigne schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltesten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seineige zu behaupten, noch seine Würde wegzuerwerfen, um Anmut zu zeigen“ (SCHILLER 1966, S. 95).

Pädagogik als der Versuch, Moral durch Erziehung zu erwirken, zeigt sich somit von zwei Versuchungen bedroht: zum einen davon, dem sanften Sog zum Rückzug in die pädagogische Provinz von HESSES Kastalien bis zu ROGERS' Encountergruppen zu folgen, zum anderen sich dem Spiel der Macht zu überlassen und eine letztlich totalitäre Erziehungsdiktatur anzustreben (ARIES 1975, S. 182f.; DIAMOND 1976, S. 131f.; FOUCAULT 1976, S. 220f.; RUTSCHKY 1977).

Doch setzen alle Strategien, die Moral durch Erziehung erwirken wollen, stillschweigend voraus, daß Tugend lehrbar sei. Da nämlich jedes Sollen ein Können voraussetzt, muß der u. U. begründete Wunsch, es solle Moral gelehrt werden, voraussetzen, daß sie gelehrt und gelernt werden kann, was durchaus nicht selbstverständlich ist. Wie, wenn Moral nicht gelehrt werden *muß*, weil ein jeder bereits über sie verfügt? Wie, wenn Moral nicht wirklich gelehrt werden *kann*, da sie der menschlichen Natur eigentlich widerspricht? Doch geht es nicht nur darum, ob und wie Moral gelehrt und gelernt werden könne, sondern auch darum, ob nicht jedes Lehren und Lernen bereits als solches unter moralischen Maßgaben steht. Ist es nicht so, daß der Erwerb eines jeden Wissens stets mehr und anderes ist als bloße Aufnahme von Information, nämlich eine Tätigkeit, die selbst eine Tugend, nämlich intellektuelle Tapferkeit voraussetzt (PLATON, Menon, 81d)?

Die Fragen nach der Lehrbarkeit bzw. der Erkennbarkeit der Tugend und den normativen Komponenten eines jeden Lernens lassen sich in einer uns heute geläufigeren Terminologie folgendermaßen stellen: (1) Sind praktische Fragen überhaupt wahrheitsfähig? (2) Wie und unter welchen Bedingungen können praktische Sätze intersubjektiv vermittelt werden? (3) Ist es sinnvoll und zulässig, Lehren und Lernen lediglich als Übermittlung von Information, d. i. Verringerung der Unwahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter Signale durch Erhöhung der Häufigkeit ihres Auftretens zu fassen? (4) Oder handelt es sich vor allem beim Lehren um stets rechtfertigungsbedürftige intersubjektive Handlungen?

Freilich ist hiermit noch nichts darüber gesagt, ob und was da überhaupt gerechtfertigt werden soll bzw. von welcher Art die Prinzipien und Kriterien sind, die Lernen und Lernziele rechtfertigen können. Auch und gerade beim hier in Frage stehenden ‚Lernziel‘ „Tugend“ – es geht ja um Ethik und Moral – wird man allerdings nicht umhin können, es zunächst einmal theoretisch zu klären: „Zufolge dieser Untersuchung also, o Menon, scheint die Tugend durch göttliche Schickung denen einzuwohnen, denen sie einwohnt. Das Bestimmtere darüber werden wir aber erst dann wissen, wenn wir, ehe wir fragen, auf welche Art und Weise die Menschen zur Tugend gelangen, zuvor an und für sich untersuchen, was die Tugend ist“ (PLATON, Menon, 100b). Zur Beantwortung stehen also zwei miteinander verflochtene Fragen: Von welcher Art sind die Grundsätze, und wie können sie erkannt und erworben werden, die es erlauben, Prozesse des Erwerbens von Erkenntnissen zu rechtfertigen?

### *Pädagogik und Geschichte*

Die Beantwortung dieser Frage wird nicht mehr hinter die durch SCHLEIERMACHER und DILTHEY gezogenen Linien zurückgehen können, wonach die Pädagogik „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert“ ist (SCHLEIERMACHER 1957, S. 12). Doch ist hiermit vor allem ein Problem aufgegeben;

denn schon SCHLEIERMACHER geht davon aus, daß es kein von allen anerkanntes ethisches System gebe, aus dem heraus man pädagogische Maßgaben dann einfach ableiten könnte (ebd., S. 13). Es ist in der Verfolgung dieses Gedankens DILTHEYS historistische Aufklärung gewesen, die auf die Verflochtenheit und Verwobenheit einer jeden pädagogischen Theorie und Metatheorie in einen konkreten Lebenszusammenhang und die ihm innewohnenden Interessen hingewiesen hat – ein gewichtiger Einwand gegen alle Versuche universalistischer, zeitübergreifender Letztbegründungen ethischer und pädagogischer Zielvorstellungen. Denn – so könnte in Weiterführung von DILTHEYS Argumentation gesagt werden – wir müssen zunächst zur Kenntnis nehmen, daß es fast immer mehrere, miteinander konkurrierende, bisweilen auch unverträgliche Systeme der Ethik und ihrer Begründung gegeben hat und gibt, gleichviel, ob es sich um Offenbarungen oder um durch transzendente Überlegung gewonnene Sätze handelt. Dies Faktum aber ist ein Argument. Es nimmt nämlich jeden, der pädagogisches Handeln unter Rückgriff auf ein Moralsystem allgemeingültig begründen will, in die Pflicht zu zeigen, daß seine Argumente ihre faktische Standortgebundenheit systematisch übersteigen. Anerkennt man aber dies Faktum und seinen Argumentcharakter, so anerkennt man zugleich mehr, nämlich *gesellschaftliche* Umstände, die gerade dadurch gekennzeichnet sind, daß es in ihnen letzte verbindliche Normen und Werte nicht mehr gibt und nicht mehr geben kann. Damit ist eine Lebensform gekennzeichnet, über deren ethische Implikationen wir uns noch nicht voll im klaren sind: der Pluralismus. Sich über sie klarzuwerden und angesichts ihrer Wirklichkeit sagen zu können, was es heißt, Lehr- und Lernziele zu rechtfertigen, wäre die Lösung der oben gestellten Frage: eine Hermeneutik des pluralistischen Lebenszusammenhanges.

„Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrhunderte und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen. Dagegen hat sich jede inhaltliche Formel über den letzten Zweck des Menschenlebens als historisch bedingt erwiesen. Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung erringen können“ (DILTHEY 1960, Bd. IX, S. 173).

### *Pädagogik und Gesellschaft*

Abstrahiert man – womöglich unzulässigerweise – von den irrationalistischen Implikationen der DILTHEYSchen Lebensphilosophie, so könnte man unter einer Hermeneutik eines Lebenszusammenhanges z. B. eine reflexive Theorie der Gesellschaft, in der wir *heute* leben, verstehen. Doch tut sich hierbei das weitere Problem auf, daß auch die Theorien der Gesellschaft, mit denen wir heute konfrontiert sind, z. T. ebenso widersprüchlich sind wie die miteinander unverträglichen Systeme der Ethik. Gleichwohl ist es ein Faktum, daß es – zumindest im Bereich der Wissenschaften – nicht immer unfruchtbare Auseinandersetzungen über einzelne Aussagen, ja ganze Theorien gibt, die einzelnen Paradigmata keineswegs hermetisch gegeneinander abgeschlossen sind, sondern gleichsam osmotisch verbunden.

Es bietet sich also an, von diesem Faktum nicht nur wissenschaftlicher Gesprächsbereitschaft im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft auszugehen. Nun hat sich erwiesen, daß diese Form des Gesprächs z. B. im Bereich der Pädagogik bzw. ihrer bildungspoliti-

schen Implikationen alsbald an der Faktizität gegensätzlicher Interessen zerschellen kann, wie z. B. die Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenrichtlinien oder der Konflikt um die Koop-Schulen in Nordrhein-Westfalen gezeigt haben. Somit scheint das Programm der Institutionalisierung praktischer Diskurse berechtigten Zweifeln ausgesetzt – und das nicht nur im Bereich der Bildungspolitik. Ist also doch – wenn auch demokratisch geregelte – Macht die letzte entscheidende Instanz bei der Lösung von Normenkonflikten und Interessengegensätzen?

Angesichts dieser Umstände müssen zwei Fragen sorgfältig unterschieden werden: zum einen die Frage, ob sich eine philosophische Argumentation entwickeln läßt, die den konsistenten Nachweis führen kann, daß praktische Fragen wahrheitsfähig sind, d. h. daß Normenkonflikte im Prinzip eine richtige Lösung haben (bzw. eine Klasse äquivalenter Lösungen); zum anderen die Frage, welche Implikationen praktisch-politischer Art eine solche mögliche Argumentation im Rahmen nicht-diskursiver, macht- und herrschaftsgesteuerter Entscheidungsmechanismen, wie sie unser politisches System bereitstellt, haben kann. Ich will im folgenden einige Vorschläge skizzieren, die zumindest die erste Frage positiv beantworten, im Gegensatz etwa zu bestimmten Spielarten der sprachanalytischen Meta-Ethik (KAULBACH 1974; GREWENDORF/MEGGLE 1974), dem Kritischen Rationalismus (etwa ALBERT 1968) und neueren Versuchen einer Rehabilitierung des Dezinismus (LÜBBE 1971; ILTING 1976). Um diesen Argumentationen nicht vorzugreifen und mich somit übermäßig zirkulär zu verhalten, versuche ich, hierfür eine möglichst schwache Begründung zu geben:

Tatsächlich geht in der Regel den meisten Abstimmungen und Entscheidungen über Normenkonflikte irgendeine Form der Aussprache voraus. So werden viele Eltern etwa, bevor sie ihren Kindern verbieten, eine bestimmte Fernsehsendung anzusehen, versuchen, dies den Kindern einsichtig zu machen. Parlamentarischen oder ministeriellen Entscheidungen z. B. über Schulbuchzulassungen gehen Aussprachen voraus. Jugendrichter oder Jugendämter versuchen, ihre Klienten, etwa einen ‚verwahrlosten‘ Jugendlichen, erst mit Gründen vor dem Begehen weiterer Missetaten zu warnen; fruchten diese Verwarnungen nichts, so können härtere Maßnahmen erst nach eingehender jugendgerichtlicher Beratung und Begründung nach Maßgabe bestimmter Verfahrensordnungen verhängt werden. Dieses Phänomen der Aussprache kann unterschiedlich gedeutet werden: als ideologische Staffage interessegeleiteter Herrschaft, als ein komplexen Sozialsystemen angemessener Modus der Informationsverarbeitung mit dem Ziel der Verringerung von Unsicherheit, also als Entlastungsmechanismus und schließlich als Eigentümlichkeit unserer historisch entstandenen pluralistisch demokratischen Lebensform. Doch wie dem auch sei, offensichtlich scheint dies Phänomen so gewichtig zu sein, daß zumindest zur Zeit ein Verzicht der Teilhabe an institutionalisierten Argumentationen nur um den Preis des Legitimationsverlusts bzw. der Einflußlosigkeit zu realisieren wäre. Will man aber argumentativ an der Auseinandersetzung über pädagogische Normenkonflikte teilnehmen, so scheint es sinnvoll, zu überlegen, nach welchen Kriterien sie beurteilt und entschieden werden sollen.

Ich möchte drei typische derartige Konflikte, wie sie heute jederzeit entstehen können, beschreiben, um an ihnen die Leistungskraft von vier Ansätzen der Normbegründung bzw. Normenkonfliktentscheidung überprüfen zu können.

**Konflikt 1: Kinder vs. Eltern:** Die Diskussion um die Schädlichkeit gewalttätiger Fernsehserien für in der Entwicklung befindliche Kinder ist z. Zt. an einem Punkt der wissenschaftlichen Unentscheidbar-



keit angelangt. Vertreter einer kathartisch-psychoanalytischen Betrachtungsweise unterscheiden sich diametral von Vertretern eines lerntheoretisch-humanistischen Ansatzes. Wie und mit welchen Gründen läßt sich gegenüber Kindern, die derartige Serien gerne sehen, ein Verbot – wenn überhaupt – sinnvoll durchsetzen?

**Konflikt 2: Jugendlicher vs. Erziehungsinstanzen:** Die positiven Effekte stationärer Maßnahmen im Bereich der „Behandlung“ dissozialer Jugendlicher sind mehr als zweifelhaft. Gleichwohl: läßt es sich rechtfertigen, einen mehrfach straffällig gewordenen Jugendlichen gegen dessen Willen in Fürsorgeerziehung zu geben – und sei es auch nur darum, um ihn vor weiterem Straffälligwerden zu bewahren, d. h. um zu verhindern, daß er sich eine offiziell registrierte Vorstrafe einhandelt?

**Konflikt 3: Klassenkampf oder ausgleichende Gerechtigkeit:** Eine einer maoistischen Sekte angehörige Lehrerin beschloß, in ihrer Klasse die Konsequenzen aus dem zu ziehen, was sie an der Universität über die systematische Benachteiligung von Unterschichtkindern durch ein an Mittelschichtnormen ausgerichtetes Schulwesen gelernt hatte. Sie gab allen Arbeiterkindern einen Bonus von einer Note nach oben und allen Angestellten- und Bürgerkindern einen Malus von einer Note nach unten. Einwendungen von seiten des Elternbeirats und der Schulleitung entgegnete sie, daß sie lediglich den im Grundgesetz postulierten Gleichheitsgrundsatz verwirkliche.

Daß derartige Konflikte im Prinzip eindeutig begründet entschieden werden können, behaupten, wenn ich recht sehe, die folgenden vier Ansätze: (1) der *sprachtranszendente* Ansatz von APEL (1976); (2) der *konstruktivistische* Ansatz von LORENZEN und SCHWEMMER (LORENZEN 1969; SCHWEMMER 1971; LORENZEN/SCHWEMMER 1973); (3) der *entwicklungstheoretisch naturalistische* Ansatz von KOHLBERG (1973) und HABERMAS (1976); (4) der *vertragstheoretische* Ansatz von RAWLS (RAWLS 1975; HÖFFE 1976).

#### *Zu (1): Der sprachtranszendente Ansatz*

Auf ihn berufen sich für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen vor allem MOLLENHAUER (1972) sowie MOLLENHAUER/RITTELMAYER (1977). Grob gesagt, geht es zunächst darum, skeptische Einwände gegen eine vernünftige Behandlung derartiger Fragen dadurch auszuräumen, daß (a) sowohl für alle wissenschaftlichen und alltäglichen Argumentationen und (b) insbesondere für alle ja immer auch sprachlich stattfindenden Prozesse sozialisatorischer Interaktion postuliert wird, daß die in ihnen befindlichen Sprecher und Hörer notwendigerweise Idealisierungen vornehmen müssen, d. h. gezwungen sind, kontrafaktisch zu unterstellen, daß sich Sprecher/Hörer stets gemäß den Kriterien von Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Richtigkeit und Verständlichkeit gegenüberstellen. Diese unvermeidlichen Präsuppositionen konstituieren Geltungsansprüche, die sowohl einen Grundbegriff „Emanzipation“ erläutern als auch Kriterien zur Identifizierung und Charakterisierung gelingender pädagogischer Interaktion bereitstellen können. „Erziehung muß verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeit zum Diskurs ermöglicht. Unter konkreten, die Realisierungschancen dieses Postulats historisch einschränkenden Bedingungen kann das nichts anderes heißen als: Erwerb von Fähigkeiten einer kritischen Beteiligung am ‚praktischen Fortschritt‘, des Kampfes gegen diskurseinschränkende Bedingungen“ (MOLLENHAUER 1972, S. 68).

Bezüglich der drei Konfliktfelder schließt dieser Ansatz zunächst jede auf bloßer Macht beruhende Entscheidung aus und verpflichtet dazu, jede getroffene Entscheidung dem Betroffenen gegenüber zu rechtfertigen. Er schließt des weiteren jede Maßnahme aus, die nicht in der Lage ist, auszuweisen, daß sie die Diskursfähigkeiten der betroffenen Educandi stärkt. Für den ersten Fall wäre das Verbot also dann gerechtfertigt, wenn gezeigt werden könnte, daß das Betrachten der Sendung die kommunikative Kompetenz der Kinder ernsthaft beeinträchtigt, etwa so, daß die Neigung zu gewaltsamen, nicht argumentativen Konfliktlösungen hierdurch verstärkt wird.

Dies dürfte für den zweiten Fall – der straffällige Jugendliche – schwieriger sein. Denn zunächst müßte – was hier weit weniger leicht fällt als etwa bei einem Kind – gezeigt werden, daß Diskursfähigkeit noch nicht vorhanden bzw. gefährdet ist, und dann nachgewiesen werden, warum der Aufenthalt in einem Heim etwa alles in allem der Entwicklung der Diskursfähigkeit förderlicher ist. Es stellt sich überhaupt die Frage, ob der Indikator des Straffälligwerdens ein hinreichendes Kriterium zur Infragestellung von Diskursfähigkeit ist. Sollte dies der Fall sein, so stellt sich die Frage, wie man sich nicht voll diskursfähigen Partnern gegenüber zu verhalten hat, ob und in welchem Ausmaß es dann etwa erlaubt ist, gegen ihren Willen zu handeln bzw. ob und wie weit hier argumentiert werden muß. So könnte aus diesem Ansatz immerhin die Verpflichtung abgeleitet werden, sich dem nicht voll diskursfähigen Partner gegenüber so zu verhalten, *als ob* er voll diskursfähig sei. Damit ist freilich eine rein strafende Sanktion ausgeschlossen und Hilfe geboten. Paradoxerweise scheint dann aber vorhandene Diskursfähigkeit Strafmündigkeit zu implizieren.

Im dritten Fall wird man zunächst motivationspsychologisch überprüfen müssen – und zwar im Einzelfall –, ob eine derartige Notengebung sich auf die Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten auch nur eines Kindes negativ auswirkt. Ist dies *nicht* der Fall, so ist die angestrebte Maßnahme zumindest nicht verboten, sondern erlaubt. D.h. aber, daß der *nur* an Schichtkriterien orientierte Zugang als solcher unvereinbar ist mit dem so vertretenen Ansatz; denn er fordert offensichtlich zunächst und vor allem die Förderung eines jeden *einzelnen* Kindes als eines potentiellen Diskursteilnehmers unabhängig von seiner sozialen Herkunft.

Der keineswegs leicht zu nehmende Standardeinwand gegen dieses Verfahren einer sprachtranszendentalen Begründung von Erziehungsnormen besagt im wesentlichen, daß die Feststellung des faktischen Vorkommens derartiger Präsuppositionen der Rede noch nichts über ihre Normativität bzw. Anerkennungswürdigkeit aussagt, diese zumindest nicht selbstverständlich ist. Damit ist aber die Forderung aufgestellt, sie als anererkennungswürdige eigens zu begründen, d.h. Argumente dafür zu liefern, warum sie als Präsuppositionen nicht nur zur Kenntnis genommen werden können, sondern als regulative Maßstäbe anerkannt werden sollen. Ob das Argument, derartige Maßstäbe könnten ohne Selbstwiderspruch redend weder bestritten noch ohne *petitio principii* begründet werden, hinreichend ist, stellt z. Zt. eine offene Frage dar (OELMUELLER 1977, darin APEL, S. 165).

## *Zu (2): Der konstruktivistische Ansatz*

Diesen Schwierigkeiten scheint ein konstruktivistisches Verfahren, das auf eine transzendente „je schon“-Begründung verzichtet, nicht ausgesetzt zu sein. Ausgangspunkt ist hier das jeweils vorliegende Bedürfnis, sich über kontroverse Punkte, Probleme und Konflikte zu verständigen. Ausgehend vom Verständigungswillen, lassen sich schrittweise zwei Prinzipien, das Vernunftprinzip und das Moralprinzip, intersubjektiv etablieren, wobei deren Einführung je und je an die Zustimmung der Dialogpartner gebunden ist. „Das Vernunftprinzip können wir so lesen als die Forderung, keine bloß subjektiven (bloß faktischen) Meinungen oder Zwecksetzungen zu haben“ (LORENZEN/SCHWEMMER 1973, S. 117), sondern, so können wir ergänzen, nur solche, die widerspruchsfrei verallgemeinert werden können. Auf dieser Basis läßt sich dann ein Moralprinzip aufstellen: „Stelle in einer Konfliktsituation die miteinander verträglichen Supernormen zu den Normen fest, die als Gründe für die miteinander unverträglichen Zwecke benutzt werden, und stelle zu diesen Supernormen Subnormen auf, die miteinander verträglich sind“ (ebd., S. 117).

Gegen eine derartige Strategie läßt sich (HABERMAS 1976, S. 338f.) der Einwand eines voluntaristischen Restes sowie der Vorwurf der Preisgabe einer „unabhängigen“ Basis moralischen Argumentierens erheben. Denn *per definitionem* ist eine solche Strategie nur dort anwendbar, wo Verständigungsbereitschaft bzw. Einigungswilligkeit prinzipiell

besteht. Damit ist aber eine objektive Grundlage für die Beurteilung von Konflikten nicht mehr gegeben, ein situationsunabhängiger Begriff vernünftigen und moralischen Handelns nicht mehr formulierbar.

Diese Einwände schlagen besonders bei den hier zu betrachtenden pädagogischen Konfliktfällen durch. Denn erstens kann von einem *Willen* zur Verständigung wohl in keinem Fall gesprochen werden, sondern allenfalls von einem Zwang, und zweitens kann damit zumindest für die beiden ersten Fälle bezweifelt werden, ob ein mögliches Ergebnis den Ansprüchen einer echten konsensuellen „Beratung“ genügt. Es zeigt sich, daß in diesen Fällen Kind und Jugendlicher gewissermaßen anwaltlich als Opponenten vertreten werden müssen – und damit ein *echter* Dialog, wie eigentlich methodisch gefordert, nicht zustandekommt. Es sei denn, es gelingt, gewissermaßen „objektive“ Supernormen zu etablieren, womit aber die Grenzen des konstruktivistischen Verfahrens m. E. überschritten wären. Im dritten Fall hingegen läßt sich fragen, ob das Mittel einer schichtspezifischen Notengebung mit dem Zweck der Durchsetzung des womöglich anerkannten Gleichheitsgrundsatzes vereinbar ist. Hier, wo es um die begründete Einführung einer scheinbaren Ungerechtigkeit zur Durchsetzung größerer Gerechtigkeit geht, spiegelt das konstruktivistische Verfahren offenbar den Argumentationsgang wider, der bei Diskussionen dieses Typs, wenn es nämlich um eine Hierarchie von Gütern geht, *per definitionem* ablaufen muß.

### *Zu (3): Der entwicklungstheoretisch naturalistische Ansatz*

Das Problem transzendentaler Begründung sowie die Schwierigkeit bezüglich der vorausgesetzten Gutwilligkeit der Dialogpartner im konstruktivistischen Verfahren lassen sich auf den ersten Blick umgehen, wenn man Genese, Entwicklung und Wirklichkeit moralischen Verhaltens empirisch-rekonstruktiv untersucht, wie dies vor allem KOHLBERG (1974) im Anschluß an PIAGET (1973) getan hat. Denn sogar interkulturelle Vergleiche scheinen gezeigt zu haben, daß die Entwicklung des moralischen Urteils überall einem gleichen Entwicklungsschema folgt, d. h. gut voneinander unterscheidbare Niveaus der Beurteilung moralisch relevanter Umstände derart aufeinander folgen, daß (1) ein bestimmtes Niveau b (wenn es auftritt) stets ein ihm vorgeordnetes Niveau a faktisch zur Voraussetzung hatte; (2) der Rückfall von einem einmal erreichten Niveau b auf ein ihm vorangehendes Niveau a *zwanglos* nicht vorkommt; (3) daß der Übergang von einem Niveau zum anderen kontinuierlich erfolgt, d. h. kein Niveau b derart übersprungen werden kann, daß ein Übergang von a zu c direkt erfolgt, und schließlich (4) daß das Erreichthaben eines Niveaus a es zumindest ermöglicht, wenn nicht gar in einem gewissen Ausmaß wahrscheinlich macht, daß auch das hierauf folgende Niveau b erreicht wird.

Inhaltlich gesehen, lassen sich drei Stadien, nämlich ein präkonventionelles, konventionelles und postkonventionelles Stadium unterscheiden, die sich jeweils noch einmal in wenigstens zwei Unterstadien gliedern. Es handelt sich im Einzelnen um die folgenden Stufen (nach KOHLBERG in DÖBERT et al. [1977], S. 233; vgl. HABERMAS 1976, S. 63 f.):

#### *Präkonventionelles Stadium*

Stufe 0: Gut ist, was ich will und mag

Stufe 1: Strafe-Gehorsam-Orientierung

Stufe 2: instrumenteller Hedonismus und konkrete Reziprozität

#### *Konventionelles Stadium*

Stufe 3: Orientierung an interpersonellen Beziehungen der Gegenseitigkeit

Stufe 4: Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, unveränderbare Regeln und Autorität

### Postkonventionelles Stadium

- Stufe 5: A: sozialer Vertrag, Aufstellen von Gesetzen nach dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit  
B: höhere Gesetzes- und Gewissensorientierung  
Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien  
Stufe 7: universalistische Bedürfnisinterpretation

Die Beschreibung und ‚Erklärung‘ von Genese und Vorkommen moralischer Urteilsstrukturen nun scheint selbst keinerlei moralische Kraft zu besitzen. Immerhin kann *wissenschaftlich* bekräftigt werden, daß wir uns, wenn auch nicht immer gemäß den gleichen Standards, kriteriengeleitet moralisch verhalten. Dem antinaturalistischen Standardeinwand, daß ein solches Faktum selbst keine Sollensforderung begründen könne (etwa sich so oder so zu verhalten), könnte immerhin zunächst entgegengehalten werden, daß eben die Prinzipien, die in einem solchen Einwand geltend gemacht werden, keineswegs willkürlich gewählt sind, sondern ihrerseits Resultate bestimmter Sozialisationsverläufe und somit Bestandteile der alltäglichen Lebenspraxis sind, d. h. selbst eine nachkonstruierbare Faktizität besitzen. Nun läßt sich freilich auch jetzt noch einwenden, daß dies ihre Geltung nicht verbürge, doch läßt sich hiergegen schließlich einwenden, daß jede Diskussion um die Anerkennungswürdigkeit dieser Faktizität von Normen sich bereits auf ihrem Boden befindet und sich mithin ein weiterer Zweifel an ihrer Gültigkeit zwar nicht im *logischen* Sinn in einen Widerspruch verstrickt, dafür aber seine eigenen Voraussetzungen *material* umstößt.

Für die Lösung der angegebenen pädagogischen Konflikte hält dieser Ansatz Vorteile bereit, über die alle anderen gerade für den pädagogischen Bereich nicht verfügen. Trägt er doch als einziger dem pädagogisch und nicht nur ethisch relevanten Phänomen der Ungleichheit von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern so Rechnung, daß weder die Frage moralischer Argumentation unter Hinweis auf den Generationenunterschied suspendiert noch das Faktum dieser Differenz unter Hinweis auf die notwendige Gleichheit aller vor dem Sittengesetz unterschlagen werden kann.

Bezüglich des ersten Konflikts wäre nun zumindest ein Instrument gewonnen, mit dem die Einsichtsfähigkeit eines Kindes erhoben werden kann, bzw. wann es, aufgrund empirischer Erkenntnisse über die Gefährlichkeit brutaler Filme, gestattet ist, den Diskurs mit dem Kind abubrechen, da es aufgrund seiner Entwicklung weiterer Einsicht nicht fähig ist. Gleichwohl scheint es geboten, mit dem Kind nicht nur im Rahmen der ihm einsichtigen Argumente zu reden, sondern es auch mit solchen Gründen zu konfrontieren, die es z. Zt. noch nicht verstehen kann, mit denen es aber konfrontiert werden muß, wenn es die Stufe erreichen soll, auf der der Erwachsene sich bereits befindet. (Selbstverständlich kann jedoch dieser Ansatz nicht hinreichend begründen, warum ein Kind überhaupt von einer Stufe zur nächsten gelangen *soll*.)

Auch der zweite Konflikt ließe sich mit den Mitteln dieser Theorie womöglich sowohl prinzipiell als auch praktisch leichter lösen, nämlich dadurch, daß Sanktionsmaß und -weise an das ja eindeutig feststellbare moralische Entwicklungsniveau gebunden werden, und zwar derart, daß eine Strafmündigkeit, unabhängig vom biologischen Alter, erst dann vorliegt, wenn das konventionelle Stadium bereits überschritten ist. In allen anderen Fällen ist es dann nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten, dem Delinquenten die Möglichkeit zu eröffnen, das Moralsystem, gegen das er verstoßen hat, zu verstehen. In diesem Sinn arbeiten etwa KOHLBERG, KAUFFMAN, SCHARF und HICKEY (1974) an einem „*Just community approach to corrections*“ bzw. an einem „*Prison correction program*“ (HICKEY 1973), d. h. einer aufgrund staatlicher Macht durchgeführten Moralerziehung im Gefängnis.

Die Einwände gegen den Vorschlag einer Skalierung der sittlichen Reife bzw. ihrer moralpädagogischen Verwendung, sei sie nun stationär oder nicht, liegen auf der Hand: (1) Was geschieht mit Straftätern, die sich bereits im postkonventionellen Stadium befinden? Wird man ihnen volle Strafmündigkeit zubilligen und darf man sie dann auch bestrafen? (2) Ist wirklich der Verdacht unbegründet, daß es sich auch hierbei wieder um nichts anderes als eine an Mittelschichtnormen orientierte Sanktionierungspraxis handeln

würde, die einseitig selektiv Unterschichtangehörige quasi entmündigt und kaserniert, um sie den Normen der bürgerlichen Gesellschaft anzupassen?

Für unser drittes Problem schließlich scheint dieser Ansatz unerheblich, da die in der Schule geforderten Leistungen in der Regel (sieht man einmal von den Kopfnoten ab) die Frage moralischer Verhaltensweisen zumindest explizit nicht berücksichtigen. Diese dritte Problematik kann noch am ehesten durch den nun vorzustellenden Ansatz von RAWLS entschieden werden.

#### *Zu (4): Der vertragstheoretische Ansatz*

Im Gegensatz zu allen anderen Ansätzen setzt RAWLS (1975) unmittelbar an einer ethisch-politischen und nicht nur moralphilosophischen Fragestellung ein. Er setzt also an einem Punkt ein, zu dem sich die anderen Ansätze erst mühsam vorarbeiten müssen: dem aktuellen Problem der Verteilungsgerechtigkeit und ihrer Institutionalisierung – einer Frage, die zumindest ein tragendes Motiv der Bildungsreform unter dem Schlagwort der Chancengleichheit gewesen ist.

Zunächst geht es RAWLS darum, im Gegensatz zu utilitaristischen Kalkülen einen Begriff der Gerechtigkeit als Fairness einzuführen und zu zeigen, daß ein solcher Gerechtigkeitsbegriff allgemein akzeptiert werden würde und somit allgemeinverbindlich ist. Eine Gesellschaft, die gerecht geordnet zu sein beansprucht, müßte die beiden folgenden Grundsätze allgemein anerkannt und institutionalisiert bzw. ihre weitergehenden Institutionen auf der Basis dieser beiden Grundsätze geregelt haben: „Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offenstehen“ (RAWLS 1975, S. 81).

Bei den angesprochenen Grundfreiheiten handelt es sich im wesentlichen um die klassischen bürgerlichen Freiheiten wie Presse-, Versammlungs- und Redefreiheit, das Recht auf Unverletzlichkeit der Person, das Recht auf Eigentum, das Wahlrecht usw., während es sich bei den angesprochenen Ungleichheiten um Benachteiligungen bei der Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern aufgrund schichtspezifischer, genetischer oder auch leistungsbedingter Umstände handelt. RAWLS glaubt nun durch eine methodische Fiktion zeigen zu können, daß jeder vernünftige, mit Eigeninteresse versehene Mensch die beiden Grundsätze wählen würde. Diese methodische Fiktion besteht in der Annahme eines Urzustandes, in der kein Gesellschaftsmitglied weiß, welche gesellschaftliche Stellung (Besitz, Einkommen, Position, Alter) es selbst und seine Ko-Subjekte haben wird. Unter diesen Umständen würde jedermann angesichts der Möglichkeit, daß trotz aller Anstrengungen und vernünftigen Absprachen mit anderen, sämtliche Pläne sich, sei es auf Kosten der anderen, sei es mit ihnen gemeinsam, eine Existenz aufzubauen, scheitern könnten, genau diese Grundsätze wählen. „Als ob man gegen eine diabolische Natur spielt, soll man sich für eine Gesellschaftsordnung entscheiden, in der man in jedem Fall, das heißt auch dann noch große Vorteile erwarten kann, wenn einem der ausdrückliche Feind den Platz in der Gesellschaft festlegen würde und man am Boden der sozialen und ökonomischen Hierarchie leben müßte“ (HÖFFE 1977, S. 27).

Aus der Fülle der möglichen Einwände gegen diesen Versuch, eben die Normen, die vor allem in den Verfassungen der westlichen Welt niedergelegt sind, zu begründen, seien nur einige genannt: (1) Selbst wenn es rational wäre, unter der Bedingung des fiktiven Urzustandes derartige Regelungen zu treffen, d. h. Gerechtigkeit als Fairness einzuführen, ist noch lange nicht einsichtig, warum unter Bedingungen, in denen den Subjekten ethischer Entscheidung ihre wirklichen Interessen bekannt sind, sie von diesen abstrahieren sollten zugunsten des Urzustandes. (2) Aber sogar wenn diese unwahrscheinliche

Bedingung einlösbar wäre, stellt sich immer noch die Frage, ob die von RAWLS als vernünftig ausgezeichnete Einstellung der Subjekte, notfalls auf größte Vorteile zu verzichten, um nicht mit größten Nachteilen konfrontiert zu werden, die einzig mögliche Wahl ist oder ob sie nicht nur die Extrapolation einer heute vorherrschenden Einstellung darstellt. Warum sollte sich nicht eine Gesellschaft von Freibeutern denken lassen, in der der Verzicht auf minimale Sicherung mit der freilich geringen Chance höchsten Gewinns kompensiert wird?

Bezüglich der drei genannten pädagogischen Konflikte gibt dieser Ansatz gleichwohl brauchbare Kriterien. Denn RAWLS' Urzustand impliziert zugleich, daß die Individuen nicht wissen, in welcher Generation bzw. in welchem Alter sie in der Gesellschaft erscheinen werden, so daß auch die hierdurch entstehende Ungleichheit nach dem zweiten Grundsatz, wonach Ungleichheiten nur dann zugelassen werden dürfen, wenn sie den schwächsten Mitgliedern der Gesellschaft zugute kommen, geregelt werden sollen. Es stellt sich hier das Problem der Gerechtigkeit zwischen den Generationen, das sich aktuell in der Rentenkrise manifestiert: Welche Verpflichtung hat die vorhergehende Generation gegenüber der ihr folgenden (darf sie etwa die natürlichen Ressourcen für sich selbst beliebig ausschöpfen?), bzw. welche Verpflichtung hat eine nachfolgende Generation gegenüber der ihr vorangehenden, noch lebenden? Angesichts dessen, daß man nicht weiß, ob man als Kind, jüngerer oder älterer Mensch in der Gesellschaft erscheinen würde, scheint es sinnvoll, die Ungleichheit der Generationen durch die Forderung zu kompensieren, alles zu tun, damit diese Ungleichheit einmal abgebaut werden kann, d. h. jedem Kind die Chance einzuräumen, ein Staatsbürger zu werden, der aller Grundfreiheiten und aller Aufstiegschancen teilhaftig sein wird.

In diesem Sinn wäre bezüglich des ersten Konflikts empirisch zu überprüfen, ob das Ansehen einer Fernsehsendung dem abträglich ist oder nicht. Für den zweiten Konflikt, nämlich ob ein Jugendlicher gegen seinen Willen unter Fürsorgeerziehung gestellt werden darf, wäre zu analysieren, ob und wie weit durch die Benachteiligung dieses Jugendlichen die Benachteiligung noch schwächerer Gesellschaftsmitglieder aufgehoben wird sowie ob und wie weit das System der Grundfreiheiten anderer hierdurch vor Verletzung geschützt werden kann. Im dritten Fall schließlich, nämlich der schichtspezifischen Notengebung, scheint mit RAWLS' Ansatz eine eindeutige Verteidigung der getroffenen Maßnahme möglich. Die die Mittelschichtkinder treffende Ungerechtigkeit eröffnet nämlich gemäß dem zweiten Grundsatz den Unterschichtkindern als den insgesamt schlechter gestellten einen eindeutigen relativen Vorteil, indem er ihnen größere Chancen beim Zugang zu hochbewerteten Positionen, etwa einem Studienplatz, einräumt.

### *Zusammenfassung*

Es sollte das Thema „Ethische Argumentation und Handlungsziele“ erörtert werden. Es wurden vier unterschiedliche Ansätze referiert, die zumindest darin übereinstimmen, daß Handlungsziele im Prinzip rational begründet und gerechtfertigt werden können. Unterhalb dieser Linie unterscheiden sich diese Ansätze durch ihren Unbedingtheitsanspruch und ihre Nähe zu pädagogischen Fragestellungen. Gewiß steht das Problem der Überprüfung ihrer Verträglichkeit, Hierarchisierung und wechselseitigen Übersetzbarkeit noch ungelöst im Raum. Gleichwohl möchte ich abschließend noch einige Argumente für die Übernahme des KOHLBERGSchen und RAWLSschen Ansatzes vortragen:

Beide können von dem DILTHEYSchen Einwand gegen überhistorische Ethiken nicht getroffen werden, da sie in einem sehr genauen Sinn unsere Erziehungswirklichkeit treffen: KOHLBERG thematisiert das jeder Erziehung *per definitionem* vorgegebene Macht- und Reifegefälle in einer ethisch folgenreichen Weise; RAWLS' Ansatz erlaubt es, Pädagogik so zu thematisieren, wie sie in unserem Lebenszusammenhang einer spätkapitalistischen, pluralistisch und parlamentarisch verfaßten Gesellschaft angemessen ist: nämlich als Sozialisations- und Bildungspolitik. Ob dies immer so sein wird oder immer so war, ist eine ganz andere Frage – m.E. kann von dem Faktum einer zunehmenden Veröffentlichung und Verstaatlichung von Bildung und Erziehung, von ihrer zunehmenden Institutionalisierung und Bürokratisierung sinnvoll nicht mehr abgesehen werden.

Wie unter solchen Lebensumständen Lernen so geschehen kann, daß die den pädagogischen Maßnahmen unterworfenen Kinder und Jugendlichen alle das Argumentationsniveau erreichen können, auf dem sie später mit ihren Erziehern über die an ihnen vollzogenen Maßnahmen sinnvoll rechten bzw. diese Maßnahmen sogar begründet zurückweisen – und im Sinne der Gerechtigkeit als Fairness aller relevanten Güter teilhaftig werden können, bleibt die Frage, bezüglich derer vorhandene Institutionen sich ausweisen müssen.

Der Nachweis, warum und in welchem Ausmaß sie hierzu *nicht* in der Lage sind, ist genau das, was anfangs unter der Bezeichnung „recht verstandene kritische Aufklärung“ als begründete ethische Position behauptet wurde.

## Literatur

- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968.  
APEL, K. O.: Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. In: K. O. APEL (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976.  
ARENDT, H.: Eichmann in Jerusalem. München 1964.  
ARIES, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1975.  
DIAMOND, S.: Kritik der Zivilisation. Frankfurt 1976.  
DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. IX, Stuttgart 1960.  
DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Die Entwicklung des Ichs. Köln/Berlin 1977.  
FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt 1976.  
GREWENDORF, G./MEGGLE, G. (Hrsg.): Sprache und Ethik. Frankfurt.  
HABERMAS, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. HABERMAS: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.  
HICKEY, J.: Changes in a moral judgement through a prison intervention. In: KOHLBERG/TURIEL. 1973.  
HÖFFE, O. (Hrsg.): Über JOHN RAWLS Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1977.  
ILTING, K.-H.: Geltung als Konsens. In: Neue Hefte für Philosophie 10. Göttingen 1976.  
KAULBACH, F.: Ethik und Metaethik. Darmstadt 1974.  
KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz. In KOHLBERG: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974.  
KOHLBERG, L., et al.: The just community approach to corrections: A manual. Parts I und II. Cambridge, Mass.: Harvard University 1974.  
KOHLBERG/TURIEL, E. (Hrsg.): Recent Research in Moral Development. New York 1973.  
LINGELBACH, K. C.: Die Erziehungsphilosophie des Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1970.  
LORENZEN, P.: Normative Logic and Ethics. Mannheim 1969.  
LORENZEN, P./SCHWEMMER, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim 1973.

- LÜBBE, H.: Theorie und Entscheidung. Freiburg 1971.
- LÜBBE, H.: Freiheit und Terror. In: Merkur 9/1977.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- OELMÜLLER, W. (Hrsg.): Transzendentalphilosophische Normenbegründungen. Paderborn 1978.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973.
- PLATON: Sämtliche Werke. In der Übersetzung von F. SCHLEIERMACHER. Reinbek 1968.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1975.
- RITTER, J.: Metaphysik und Politik. Frankfurt 1969.
- RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt 1977.
- SCHILLER, F.: Theoretische Schriften. Dritter Teil, München 1966.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften I. Unter Mitwirkung von Th. SCHULZE herausgegeben von E. WENIGER. Düsseldorf/München 1957.
- SCHWEMMER, O.: Philosophie der Praxis. Frankfurt 1971.
- VON WEIZSÄCKER, C. F.: Das moralische Problem der Linken und das moralische Problem der Moral.  
In: C. F. VON WEIZSÄCKER: Der Garten des Menschlichen. München 1977.





### **III. Pädagogik als Theorie einer Praxis**



## Erfahrung, Können, Kunst

### *Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis*

Erfahrung, Können, Kunst – Pädagogik als Theorie einer Praxis, nimmt ausdrücklichen Bezug auf die geisteswissenschaftliche bzw. hermeneutische Tradition der Pädagogik und versucht, diese auf die aktuellen Probleme der Lehrerausbildung und in deren Konsequenz auf Fragen einer hermeneutischen Didaktik hin weiterzuführen. Das aus älteren Traditionen stammende, von geisteswissenschaftlicher Seite festgehaltene Spannungsverhältnis von „Wissenschaft“ (*scientia*) und „Kunst“ (*techné*) hat hinsichtlich der Theorie-Praxis-Vermittlungsprobleme in pädagogischen Feldern noch nichts von seiner Relevanz eingebüßt, wenn die einem zweckrationalen Handlungsschema entsprechende Zweiteilung von „Technik“ einerseits und „Diskurs“ andererseits hier gleichermaßen unbefriedigend erscheint und weder dem unterrichtlichen „Können“ gerecht wird noch das Problem einer pädagogischen „Wirkung“ trifft. Der Begriff der „Praxis“ ist heute weithin durch „Handlung“ im Sinne MAX WEBERS besetzt, wobei gesellschaftlich-institutionelle Zweckrationalität und subjektives Sinnerleben auch im Bewußtsein der einzelnen auseinanderfallen und das Handeln sich in mechanisierbare Technik und freischwebende kommunikative Reflexion zerlegt. Betrachtet man jedoch die Unterrichtsgestaltung als Könnensproblem, so brechen die Aporien dieser Zweiteilung alsbald auf, so z. B. in der Planung des Unterrichts zwischen „Technologie“ und „Kommenlassen“ und in der daraus resultierenden Schwierigkeit, sich auf den Unterrichtsprozeß als „hermeneutisches Geschehen“ der gemeinsamen Weiterbestimmung von Sinn einlassen und etwa mit Schüleräußerungen etwas anfangen, sie den Schülern selbst faßbar machen zu können.

Der Kunstcharakter unterrichtlichen Tuns ist traditionell eng mit der Person des Lehrers verbunden worden und hängt zweifellos sehr stark an ihr. Wo das alte pädagogische „Vorbild“ durch das unterrichtliche „Modell“ ersetzt wurde, kam es häufig zur Entlastung von erzieherischen Aufgaben, zur Abstraktion von situativen Möglichkeiten und zum Übergehen des „subjektiven Faktors“. Daß Erziehungs- und Bildungsprozesse auf sie verkörpernde und tragende „Lebensformen“ angewiesen sind, die mit den Gegebenheiten der Institution Schule keineswegs schon abgegolten sind, wurde schlicht vergessen. Auch die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung hat in dieser Hinsicht bisher mehr den fragwürdigen Rückzug auf Professionen begünstigt, als daß sie ein unterrichtliches Können und pädagogisches Engagement befördert hätte. Die zur Kompensation der offenkundigen Defizite bemühten Stellvertreterbegriffe: Situation, Erfahrung, Interaktion, Reflexion u. a. m., sind noch zu unscharf und in ihren Implikationen nicht hinreichend entwickelt, um für die pädagogisch-unterrichtliche Theoriebildung und Praxis bereits eine verläßliche Leitlinie abzugeben. Erfahrungen machen bzw. etwas erfahrbar machen zu können, setzt z. B. schon ein Können spezifischer Art voraus, das keineswegs selbstverständlich ist und ebenso sehr unter dem Titel „Theorie“ wie unter dem der „Praxis“ gesucht werden müßte. Entsprechend liegen die für die Qualität des Unterrichts

entscheidenden Übermittlungsprobleme nicht in der Situation selbst als solcher, sondern in dem Problem des Mitteilbarmachens dessen, was man in ihr erfahren kann und gewinnt. So kann man auch authentischen Berichten über pädagogische Projekte oft nicht entnehmen, was eigentlich ablief und gemacht wurde, weil es noch keine „Topik“ gibt, die das Erfahrene, das Gelungene wie das Mißlungene, ordentlich kunstgerecht mitteilbar machen würde. Unter empirischen Methodenstandards evaluierte Kategoriensysteme der Unterrichtsforschung leisten diese Artikulations- und Verständigungshilfe bis heute in aller Regel nicht.

Die konstatierte und erneut in die Diskussion eingeführte Tendenzwende „von der Professionalisierung zur Personalisierung“ (K. WUNSCH) löst nicht das damit gestellte Problem. Der dem Muster „Schule und Leben“ verpflichtete Denkraum erkennt, daß die Schüler hier und dort nicht dieselben Subjekte einer im Prinzip gleich gestalteten Szene sind und daß deshalb vielmehr zu fragen wäre, was die spezifischen „Orte“ in ihrer besonderen Qualität und ihrem je verschiedenen Rollenverhalten in Wirklichkeit für sie sind und bedeuten. Die Schule ist, jedenfalls im Prinzip, eine „theoretische“ Situation, es wird in ihr unterrichtlich dargestellt, nicht gelebt und vollzogen. Ihrer Topik müßte es folglich nicht um Ausbruchsversuche aus dieser Situation gehen, sondern um die Frage, wie in ihr etwas angemessen repräsentiert und mitteilbar gemacht werden kann. Dies weist einerseits zurück auf die Ausbildungsformen, in denen ein so verstandenes pädagogisches Können vermittelt werden kann, andererseits erfordert es die genauere theoretische und praktische Bestimmung von „Einheiten“ des Schulehaltens, an denen sich ein solches Können festmachen läßt.

## Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“

### I.

Daß die Pädagogik „Theorie einer Praxis“ sei, wird einmütig postuliert, jedoch selten eingelöst. Die Forderung verblaßt zur konsensträchtigen Leerformel mit legitimierender Funktion. Sie ist nur dann zu retten, wenn der faktische Theorie-Praxis-Bruch in ihr mitgedacht werden kann, und zwar nicht nur als ein zu überwindender, sondern im Sinne einer anzuerkennenden und produktiv zu machenden Differenz, in der keine Seite der anderen aufgeopfert werden darf. Gleichwohl muß von einer „Praxisfähigkeit der Theorie“ und einer „Theoriefähigkeit der Praxis“ ausgegangen werden, wenn unerachtet der Differenz eine Verbindung möglich sein soll. Die Einlösung entsprechender Vermittlungsformeln wie „Selbstaufklärung der Praxis im Medium der Theorie“, „Reflexion vor Ort“, Pädagogik als „Reflexions- und Handlungswissenschaft“ usw. läßt sich jedoch nicht mit jeder Form von Theorie und Praxis vereinbaren und führt zur Kritik an heute vorherrschenden Formen der wissenschaftlichen Rekonstruktion pädagogischer Sachverhalte.

Wo vom Primat der Praxis und ihrer Verantwortung für die Inhalte und die Formen der Theoriebildung ausgegangen wird, kann Theorie nicht insgesamt einen logisch-konsistenten, methodisch einheitlichen und empirisch abgesicherten Aussagenzusammenhang bilden. Der praktisch zentrierte Funktionskreis von Handeln, Erfahrung, Reflexion und erneutem Handeln stellt vielmehr eine sich öffnende Spirale dar, die, indem sie sich selbst reflektiert, rückwendig-produktiv wird. Ein solcher Reflexions-Handlungs-Kreis hat unbestimmte Voraussetzungen und ist nur geschichtlich-konkret vollziehbar, aber nicht theoretisch antizipierbar. Die ihn „erzeugende“ Praxis hat darin eine eigene Dignität. Dies bedingt ein nicht-deduktives Verständnis der Anwendung von Theorie auf Praxis.

Wenn das pädagogische Feld ein offener, fließender, sinn-schöpferischer und Tatsachen erzeugender Realitätszusammenhang ist, kann sich praktisches Können nicht darauf beschränken, Regeln zu folgen, vielmehr gilt es, Beziehungen herzustellen und aufzunehmen, in ihrer Bedeutung zu artikulieren und weiterzuführen. Die Theorie gibt dazu nur einen orientierenden Bezugsrahmen vor, sie kann keine direkte Handlungsanweisung geben. Wo das theoretisch „Unabgedeckte“ gleichwohl getan werden muß, ist reine Rationalität nicht handlungsfähig. Vorsatz und Plan können die Situation und Aufgabe vorstellen, Steuerung und Kontrolle die verlangte Stellungnahme und authentische Entsprechung suspendieren. Die prinzipielle „Unvollständigkeit“ der Theorie hinsichtlich der Praxis verlangt ein Können, das in wesentlichen Komponenten auf nicht-theoretischen Grundlagen beruht und auf nicht-theoretische Weise erworben werden muß. Ein derartiges Können ist durchaus lernbar und übbar, z. T. auch methodisierbar, aber nicht vollziehbar auf der Ebene des Begriffs und der an ihn geknüpften Vorstellung bzw.

Erwartung. Wie im Verstehen, ist in ihm der „ganze Mensch“ beteiligt in einem „logisch nicht voll darstellbaren Ineinandergreifen der Leistungen“ (vgl. DILTHEY, Bd. VII, 161).

Im Sinne einer solchen erlernbaren und übaren, aber nicht auf den Begriff zu bringenden und mit ihm äußerlich übertragbar werdenden Fähigkeit ist praktisches Können eine „Kunst“ im antiken Sinne des *techné*-Begriffs. Diese hat den Doppelaspekt (a) des Gekonnten im Sinne von „äußeren“ Einzelfertigkeiten und Handgriffen, die unter bestimmten Bedingungen angewendet werden können, und (b) eines „inneren“ Prinzips, das es zu bestimmen erlaubt, wo im Einzelfall was, wann, mit wem, in welcher Weise und in welchem Maße getan werden kann und muß (vgl. dazu PLATON, PHAIDROS 268a ff.). Der eine Aspekt ist im anderen nicht schon mitenthalten, beide dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden und verlangen ein Lernen von außen nach innen und von innen nach außen zugleich. Ein praktisches Können dieser Art disponiert für das Mögliche und Unvorhersehbare, das anzutreffen man nur hoffen kann, indem man ständig an die Grenzen geht und sich die eigenen Dispositionen darin selbst verfügbar macht. Die Methode erfüllt sich so im GOETHESCHEN Sinne in der Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung. Ein Können dieser Art hebt die Mehrdimensionalität und Mehrsinnigkeit der praktischen Situation grundsätzlich nicht auf und geht vielmehr mit ihren Brüchen, Widersprüchlichkeiten und Irrationalitäten ständig um. Die permanente Vermittlung von subjektiven und objektiven Bestimmungsmomenten erlaubt keine Trennung von „Handlungsperspektive“ und „Systemperspektive“, sie verträgt sich mit einem antiinstitutionellen Affekt ebensowenig wie mit einem funktionalisierten Verständnis des Handelns.

Das Handeln hat in der Aktualität des „Hier und Jetzt“ eine unaufhebbare Zeitbestimmung, für die es kein Nicht-Tun und Ungeschehenmachen gibt. Die keinen Stillstand kennende Zeit ist ein objektiver Bestimmungsfaktor des Handelns und nicht nur das Schema der Erwartung und des Handlungsentwurfs, wie es den theoretischen Rekonstruktionen des Handelns zugrunde liegt. Die offene Theorie-Praxis-Verschränkung kann deshalb auch aus ontologischen Gründen nicht im Sinne einer Gleichsetzung von Theorie und Praxis verstanden werden. Die theoretische und die praktische Einstellung und Tat gehen nicht unmittelbar auseinander hervor, sie bleiben diskontinuierlich und von verschiedener Verbindlichkeit. „Praktische“ Fragen erlauben als solche keine „theoretische“ Antwort und umgekehrt, beide sind letztlich inkommensurabel und gerade deshalb wirksam zu verbinden. Einen Hinweis auf diese konstitutive Differenz gibt die folgende Gegenüberstellung.

#### *Theoretische Reduktion*

Theoretische Warum-Frage: Wie läßt sich ein so beschaffener, typischer Vorgang im allgemeinen erklären?

Vollständige Thematisierung unter dem gewählten Aspekt unter Außerachtlassung aller anderen Aspekte.

Genaue Identifikation und Festlegung aller Probleme, Begriffe und möglichen Gegebenheiten.

Reduktion aller Beziehungen auf formalisierte Konstrukte und funktionale Modelle.

#### *Praktische Reduktion*

Praktische Warum-Frage: Warum mußte das (hier und jetzt) gerade (mir) passieren?

Partielle Auffassung, Aufnahme und Intervention eines weitgehend von selbst ablaufenden Gesamtprozesses.

Unvollständige Artikulations- und Klärungsversuche der praktischen Situation und Aufgabe.

Reduktion der Situation auf mögliche Handlungsansätze, Regeln und Strategien.

### *Theoretische Reduktion*

Konsistente kognitive Strukturierung und Optimierung der „inneren Ordnung“ des begrifflichen Systems unter Ausschaltung situativer Variablen.

Methodengerechte Problemdefinitionen unter theoretischen und empirischen Begründungszwängen.

Hypothetisch-systematisches Durchlaufen aller möglichen Alternativen, Forderung nach Stringenz und Transparenz.

Relativierung der Ergebnisse auf bestimmte Erhebungsbedingungen unter Entlastung vom Handlungsdruck.

Eliminierung der Dimension der Gegenwart und der Irreversibilität der Zeit.

### *Praktische Reduktion*

Mehrdimensionale Strukturierung eines geordnet-ungeordneten Feldes und Optimierung der Innen-Außen-Beziehungen der handelnden Subjekte unter Aufnahme des Unerwarteten und Sinnbildenden.

Situationsgerechte Aufgabenstellungen unter Kriterien des Erfolgs bzw. Gelingens und Überlebens.

Erfordernis der Wahl einer Alternative unter Handlungsdruck bei unabgeklärten, oft gegensätzlichen Handlungsnormen und fehlender Transparenz.

Tendenz auf Bestandserhaltung im ganzen unter Entlastung vom Problemdruck.

Handeln in der Gegenwart unter objektiven Zeitbestimmungen, Versäumnis und Schuld.

## II.

Der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewählte paradigmatische Bezugsrahmen: Pädagogik als Theorie einer Praxis im Rahmen einer hermeneutisch aufzuklärenden und weiterzubildenden Erziehungswirklichkeit, war von vornherein so gewählt, daß eine konsequente Beschränkung auf die logisch-empirische Methodologie nicht möglich und aussichtsreich erschien und demgegenüber ein anderer, letztlich philosophischer Theorietyp festgehalten wurde, der sich, dem ungeteilten Ganzen der Erziehung verpflichtet, einer bloßen Aspektwissenschaft verschloß. Die Preisgabe dieses weiteren Bezugsrahmens zugunsten der Reputation der Pädagogik als einer „strengen“ Wissenschaft fand überwiegend keine Billigung, teils weil der in der Neuzeit mit diesem Anspruch verbundene naturwissenschaftliche Theorietyp als zu selektiv und der menschlichen Lebenswelt überhaupt unangemessen erschien, teils aus der in einer humanen Erziehungsauffassung begründeten Weigerung heraus, die pädagogische Praxis in der Form einer verdinglichenden Technik zu denken. Dies hatte zur Folge, daß die Pädagogik in der Suche nach der „Wissenschaft der Zukunft“ zugleich wissenschaftlich rückständig blieb und ihre eigenen Antizipationen selbst nicht hinreichend einlösen konnte. Eine die verschiedenen Aspekte umfassende und Theorie und Praxis konstitutiv verschränkende wissenschaftliche Pädagogik stellt in der Tat methodologisch ganz neue Anforderungen und gibt eine Fülle noch ungelöster Probleme auf. Es ist deshalb zumindest sehr einseitig, der Pädagogik immer nur die wissenschaftliche Rückständigkeit anzulasten und ihre Bemühungen um ein integratives Wissenschaftsverständnis und eine nicht-technologische Verbindung von Theorie und Praxis zu diskreditieren.

Um die damit gestellte Aufgabe an einem schematisch rekonstruierten Beispiel zu verdeutlichen: Das Problem der pädagogischen Wirkung erweist sich bei näherem Zusehen als ein spezieller Fall von geteilter Interpretation, für die gilt, daß pädagogische Ziele von vornherein den Bedingungen einer erzieherischen Einflußnahme genügen müssen und, was ein pädagogisches Mittel ist, sich umgekehrt von pädagogischen



Zielsetzungen her rechtfertigen lassen muß. Am Beispiel der Strafe geredet, sind die beiden Fragen „Wie wirkt eine Strafe?“ und „Ist sie ethisch und pädagogisch zu rechtfertigen?“ grundsätzlich nicht zu trennen, wenn die Wirkung der Strafe selbst vom Erzieher und seiner Intention, vom Kind und seinem Verständnis und von dem sozialen Klima abhängig ist, in dem sie stattfindet, so daß es gar keine gleichbleibende Wirkung einer „Strafe an sich“ in allen möglichen Fällen gibt. Die Strafe ist als solche ein interpretierendes und interpretiertes Verhalten, und von der Art ihrer beiderseitigen Interpretation: wie sie gemeint ist und vom Adressaten aufgefaßt wird, hängt es ab, in welcher Weise sie wirkt. Damit wird der geschichtliche Ort selbst mit seinen Einschränkungen wie Freiheitsmomenten für das pädagogische Denken und Handeln bestimmend als eine gewordene und weiterzuentwickelnde Beziehung, Lebensform und Struktur. Das pädagogische Denken und Handeln bewegt sich entlang der Linie des Geschehens, durch das es herausgefordert und konkret bestimmt wird, es bezieht sich auf das Erwartbare wie das Nichterwartbare, nimmt auch die „ungewollten Nebenwirkungen“ (SPRANGER) auf und geht mit theoretisch unlösbaren Problemen gleichwohl praktisch ständig um.

Wichtig ist in diesen Formulierungen die kategoriale Neubestimmung des Gegenstandsreichs der Pädagogik. Gegenüber einem Bestandsdenken in Kategorien einer „fertigen Welt“ ist hier die Erziehungswirklichkeit in einem wesentlichen Sinne aktual-prozeßhaft verstanden, sie ist keine vorfindliche Tatsachenwelt und weiß sich vielmehr als eine konkret bestimmte, situierte Vollzugsform menschlicher Existenz. Tatsachen sind darin ermöglichende und/oder einschränkende Bedingungen, die eine Stellungnahme herausfordern und durch diese erst ihren Realitätscharakter und ihre pädagogische Verbindlichkeit erhalten. Daraus ergeben sich eine Reihe von theoretischen und praktischen Konsequenzen. Ein am Prozeß orientierter folgenreicher Grundsatz ist, daß die Bedingungen der Lösung einer pädagogischen Situation in ihr selber liegen und folglich auch in ihr bestimmbar bleiben müssen. Die oberste pädagogische Norm besteht somit in der Verpflichtung auf die pädagogische Wirklichkeit selbst. Dies nötigt zur konsequenten Positivierung des pädagogischen Denkens und verhindert, daß dieses lediglich Ordnungs-Abstraktionen vollzieht. Wichtiger als die Vermittlung theoretischer Kategorien ist dann aber die Entwicklung einer pädagogischen Anschauungskraft und eine entkategorisierende Beschreibung des Gegebenen, in der sich allererst ein Organ für das Gegenwärtige und ein darauf bezogenes praktisches Können entwickelt. Die damit verbundenen Haltungen und Leistungen sind der die Dimension der Gegenwart systematisch ausklammernden wissenschaftlichen Methode weithin unzugänglich und können durch ihre Aneignung auch nicht hinreichend entwickelt werden. Eine wissenschaftlich begründete Technik macht deshalb den Menschen selbst in der praktischen Situation nicht handlungsfähiger und läßt ihn im Gegenteil in seiner eigenen, tieferen Kraft unentwickelt. Man muß deshalb auch hinsichtlich der Lehrerbildung davon ausgehen, daß es qualitativ verschiedene Formen von Praxis und darauf bezogenem Denken, von Wahrnehmung, Verstehen und Können gibt, die gleichermaßen gepflegt und entwickelt werden müssen.

### III.

Die hermeneutische Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems wird häufig auf die Formel „Aufklärung versus Technokratie“ gebracht. Im hermeneutischen Verständnis gibt die Theorie lediglich einen orientierenden Bezugsrahmen vor, der erst in der Praxis und durch sie voll bestimmt werden kann. Demgegenüber gehen

technische Handlungskonzepte (im neuzeitlichen Sinne des Worts) im Prinzip von der Möglichkeit einer vollständigen Rekonstruktion und Antizipierbarkeit der praktischen Situation und entsprechenden Erfolgskriterien des Handelns aus, so daß die auch für jede Technik wichtige Frage nach dem relativen Stellenwert und den Anwendungsbedingungen „technischen“ Wissens und Handelns in einer nicht insgesamt technisch zu bewältigenden Situation hier unterbleibt. Wenn nun aber gilt, daß auch ein sich hermeneutisch reflektierendes Handelnkönnen eine „technische“ Seite hat und auf allgemein Erwartbares nicht überhaupt verzichten kann, und wenn auf der anderen Seite auch mit dem positivistischen Programm durchaus eine legitime Aufklärungsintention verbunden ist, legt sich eine Verbindung beider Gesichtspunkte nahe. Der Gegensatz der Positionen wird auch dadurch abgeschwächt, daß die empirische Pädagogik beim Stand ihres Wissens noch lange nicht in der Lage ist, eine durchgängige technische Organisation pädagogischer Praxis vorzuschlagen, zu leiten und zu kontrollieren, selbst wenn dies wünschbar wäre. Der hermeneutische Rekurs auf erzieherische Lebensformen und der Hinweis auf die indirekte Bildungs-, nicht Anweisungsfunktion der Pädagogik gibt auf dieses Dilemma eine Antwort, die zwischen Theorie und Praxis ein unaufhebbares Spannungsverhältnis beläßt und produktiv zu wenden versucht. Die Praxis gilt hier nicht einfach als angewandte Theorie, sie hat ein eigenes, theoretisch nur indirekt zu unterstützendes Können und Recht. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird damit unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin, wobei eine nicht näher bestimmte Reflexion und ein erweiterter Erfahrungsbegriff Vermittlungsdienste leisten.

Gegen den logisch-empirischen Theorietyp in seiner ausschließlichen Anwendung auf die Praxis spricht, daß eine vollständige Rekonstruktion des Handlungszusammenhangs als Bedingung seiner durchgängigen Planung die „andere Seite“ tendenziell abspaltet bzw. abblendet und korrelative Beziehungsmodalitäten unterbindet, in denen situative Faktoren, individuelle Perspektiven und Veränderungschancen zum Tragen kommen können. Theoretisch notwendige Einschränkungen führen dann leicht zu Blickverengungen und folgenreichen Fehldeutungen der praktischen Situation. Nicht-gegenständliche und nur partiell objektivierbare Vermittlungsformen und -leistungen lassen sich nicht auf konstant gehaltene äußere Verhaltensmerkmale verrechnen und werden in den Hintergrund gedrängt. Eine schematische Anwendung allgemeiner Regeln erkennt jedoch, daß auch ihre Wirkungen stets kontextabhängig sind und deshalb nicht eindeutig vorausgesagt oder bei Wiederholung konstant gehalten werden können. Relativ eindeutig wird nur das komplexe Gesamtmuster einer Situation und eines Verhaltens und nicht das einzelne Element. Jede pädagogische Regel kann deshalb falsch angewandt, eine negative Auswirkung und unerwünschte Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen werden.

In dieser Kontrastierung von logisch-empirischem und hermeneutischem pädagogischen Denken spiegelt sich eine tiefere strukturelle Diskrepanz von Theorieform und Praxisfeld, die auch die empirische Forschung in ein Dilemma bringt. Die eigentlich interessierenden, praktisch relevanten Zusammenhänge können von ihr nicht nachgewiesen werden. Die methodologisch bedingte Einschränkung ihrer Fragestellungen geht auf Kosten der theoretischen und praktischen Verallgemeinerbarkeit ihrer Befunde. Formalisierte Begriffe, Modellvorstellungen und Theorien erhöhen zwar die Sicherheit des empirischen Verfahrens, jedoch auf Kosten des Inhalts und der praktischen Relevanz. Im Prinzip gegenläufig ist dann aber auch die theoretische Abstraktion eines „Denkens in Modellen“ und die Entwicklung eines Sensoriums und einer Artikulationsfähigkeit für praktische Situationen und Aufgaben. Die zunehmende Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Frage-

stellungen und Erklärungsansätze schafft so für ihre Rückübertragung in die Praxis neue, immer schwieriger werdende Probleme. Damit die empirische pädagogische Forschung praxisrelevant werden kann, müssen die ihre Begriffe und Aussagen bestimmenden methodologischen Reduktionen wiederum rückgängig gemacht werden. Die notwendige Integration der Aspekte kann jedoch nicht wiederum in derselben theoretischen und methodologischen Einstellung geschehen, die jene Reduktionen zustandebrachte und auf sie angewiesen ist. Empirische Wissenschaften können sich deshalb nicht selbst einer Praxis vermitteln, sofern diese nicht lediglich ihr technologisches Pendant sein kann und soll. Die Vermittlung von Theorie und Praxis muß vielmehr auch hier von den Bedingungen der Praxis selbst ausgehen und stellt eine primär praktische, nicht technisch lösbare und nicht von wissenschaftlicher Seite zu erbringende Aufgabe und Leistung dar. Der praktischen Verallgemeinerung und Antizipation sind jedoch enge Grenzen gesetzt. Es erscheint insgesamt problematisch, Erziehungspraktiken aus ihrem jeweiligen Kontext herausgelöst zu beurteilen und eine gleiche Qualität und Auswirkung auch nur im Prinzip zu postulieren.

Für den Positivismus erscheint die Frage nach Art, Umfang und Reichweite einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter dem Primat der Methode als eine wissenschaftsinterne Frage, die nicht von den Bedürfnissen und Gesichtspunkten der Praxis her, ja nicht einmal aus der Struktur des mit Erziehung umschriebenen Gegenstandsbereichs heraus gedacht wird. Wie immer aber die „innere“ Frage nach der Reichweite und den Grenzen einer logisch-empirischen Theoriebildung entschieden wird, muß diese sich die „äußere“ Frage gefallen lassen, was damit für die Bewältigung der praktischen Erziehungsprobleme gewonnen ist. Die Hermeneutik hat hier zumindest kategorial den weiteren Rahmen abgesteckt, in dem auch die Intentionen und das Recht der logisch-empirischen Erziehungswissenschaft Berücksichtigung finden können müßten.

Nachbemerkung: Das Referat sollte in dieser knappen Formulierung nicht mehr als einen „Rahmen“ für die Diskussionen der Arbeitsgruppe darstellen. Gesichtspunkte der ersten beiden Abschnitte habe ich im „Studienführer Allgemeine Pädagogik“ (hrsg. von KLAUS GIEL, Herder Verlag Freiburg 1976) etwas ausführlicher behandelt (vgl. dort die Abschnitte über die geisteswissenschaftliche Pädagogik S. 70 ff. und über Pädagogik als empirische Wissenschaft S. 84 ff.). Die Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems (Abschnitt III) erhält ihren weiteren Kontext in einer Darstellung der hermeneutischen Position im Positivismusstreit, die in einem von W. BÜTTEMAYER und B. MÖLLER herausgegebenen Sammelband „Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (Wilhelm Fink Verlag, München) erscheint. Der Kürze halber habe ich mich in dem vorliegenden Rahmentext teilweise auf Selbstzitate aus den genannten Veröffentlichungen beschränkt.

## Kunst und Wissenschaft

### I.

Inwieweit sich der Kunstbegriff in einer durch radikale Verwissenschaftlichung gekennzeichneten Zeit noch sinnvoll auf menschliche Beziehungsformen anwenden läßt, ist offen. Die sich weitgehend durchgesetzt habende Auffassung, daß die wesentlich technologisch ausgerichteten Superstrukturen nicht nur Handlungschancen des Einzelnen, sondern vor allem auch dessen Verständnishorizonte übergreifen, muß eine dem Kunstbegriff geltende Rehabilitierungsbemühung prinzipiell fraglich erscheinen lassen.

„Kunst“ ist heute durch eine Art Gegensatz sowohl zur Theorie als auch zur Praxis bestimmt. Dies gilt auch für die Verwendung dieses Begriffs in der Pädagogik. Mit dem Prozeß steigender Verwissenschaftlichung der Pädagogik wurde er gewissermaßen aus einem Verhältnis herausgenommen, das sich – wie die Theorie-Praxis-Verbindung – selbst in zwei gegensätzliche Pole auseinanderentwickelt hat und gleichwohl darauf zentriert bleibt: Gegenüber dem antidogmatischen Ton in dem Wort „Praxis“ und dem Verdacht gegen bloße theoretische Kenntnisse des Unerfahrenen wird Kunst heute einer eigenen Zone zugeschlagen, die im strengen Sinne nicht mehr als Praxis gilt bzw. Praxis nur in einem spezifischen Sinne ist. Aber auch der zum Gegenbegriff der Praxis gewordene Begriff Theorie weist die Kunst in einen von der Zone der allgemeinen Rationalität freigehaltenen Bereich und macht sie zum Widerpart der Ratio: Kunst ist noch nicht Theorie.

Die Feststellung SCHLEIERMACHERS, daß die erzieherische Tätigkeit der älteren Generation gegenüber der jüngeren den Charakter einer „Kunst“ habe und jede Kunst eine Kunstlehre (d.h. eine Erziehungslehre) fordere (SCHLEIERMACHER 1828, S. 9), scheint durch den von der Pädagogik selbst initiierten Wissenschaftsprozess überholt und dadurch obsolet geworden zu sein. Der Versuch, Kunst bzw. den Gedanken einer darauf bezogenen Kunstlehre mit dem Anliegen eines zur Entfaltung zu bringenden praktischen Könnens für die Pädagogik neu zu durchdenken – und zwar sowohl als Moment wissenschaftlicher Theoriebildung als auch als Moment der Praxis selbst –, betrifft ein spezifisches Beziehungsverhältnis, wie es in der Pädagogik durch den Prozeß steigender Verwissenschaftlichung einschließlich der Etablierung betriebsmäßiger Forschung als Theorie-Praxis-Problematik virulent geworden ist: Die auch in der Pädagogik eingesetzte Industrialisierung der Wissenschaft und eine damit verbundene Rationalisierung pädagogischer Praxis grenzt den Kunstbegriff in doppelter Hinsicht aus. Zugleich ist es aber gerade dieser Prozeß zunehmender Spezialisierung und Differenzierung in der Erziehungswissenschaft selbst, der pädagogische Praxis zum Problem werden läßt: Einerseits als Notwendigkeit zur Kooperation, um komplexe wissenschaftliche, technische und lebenspraktische Probleme lösen zu können; andererseits durch den dem wissenschaftlicher Forschung inhärenten Abschottungsprozeß, der spezifische Probleme, Ereignisse, Zufälle usw. pädagogischer Praxis überhaupt nicht in den Blick kommen läßt, diese von

sich abspaltet und sich selbst überläßt; drittens endlich in der Schwierigkeit, wissenschaftliche Konstrukte in handlungsleitende Konzeptionen so zu überführen, daß die in einer konkreten Berufserfahrung anfallenden „Ereignisse“ „vernünftig“, d. h. sinnvoll strukturiert werden können.

Wird auf der ersten Ebene die Frage aufgeworfen, inwieweit Prinzipien und Systeme wissenschaftlicher Arbeit in der gegenwärtigen Pädagogik einen radikalisierten Spezialisierungsprozeß erzeugen, der tendenziell zu einer Dequalifikation allgemeiner Kompetenz führt – die heutige Erziehungswissenschaft präsentiert sich dem Betrachter weitgehend als ein beziehungsloses Kunterbunt sich gegenseitig relativierender, nicht zuletzt von der Mode abhängiger Einzeluntersuchungen –, so berührt der zweite Problembereich die Frage nach dem Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft oder präziser: nach dem Typus bzw. nach den Typen pädagogischer Theoriebildung. Die auf der dritten Ebene angedeutete Frage nach der Kompetenzbildung für eine durch Unvorhersehbarkeit, Kontingenz und Inhomogenität gekennzeichneten pädagogischen Praxis tangiert das logische Problem „theoretischer und praktischer Sätze“ (KÖNIG 1949, S. 44 ff.), deren strukturelle Verschiedenartigkeit die Transformation theoretischer Konstrukte in Handlungsmuster zu einer eigenen Leistung werden lassen. Der hier angefragte Überführungsprozeß bleibt offenkundig angewiesen auf ein „spezifisches Können“, das weder als naturgegeben noch dahingehend mißverstanden werden darf, als ob mit der Konstruktion theoretischer Sätze zugleich auch die Deduktion des Systems auf die Wirklichkeit – wie in der kantischen Erkenntnistheorie – garantiert wäre. Stattdessen handelt es sich hier um ein „spezifisches Können“, das als eine eigene produktive Leistung zu begreifen ist und – so zumindest in der Vergangenheit – in Kunstlehren kultiviert wurde und auf solche angewiesen blieb. Der in Kunstlehren geltend gemachte Weltbezug nimmt von vornherein Rücksicht auf die Labilität und den Zwang zu Entschlüssen, denen erzieherisches Handeln bei einer sich nicht in reine Rationalität auflösbare Erziehungswirklichkeit ausgesetzt ist. Kunstlehren fungierten aus dieser Sicht als Medium, in dem eine gedanklich-erkennende und wollend-gehorchende Komponente des Lebens aufeinander abgestimmt wurden, mochte auch – um es kantisch auszudrücken – einmal das Praktische den Primat haben, einmal das Theoretische.

Um das hier Angedeutete schärfer profilieren zu können, sei auf den Pestalozzianer BERNHARD DENZEL verwiesen, der seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ von 1825 mit folgenden Worten einleitete: „In sofern die Erziehungs-Lehre die Grundsätze aufstellt, die den Erzieher in seinem Geschäft leiten sollen, heißt sie Erziehungs-Wissenschaft; in sofern sie den Erzieher in den Stand setzt, jene Grundsätze und Regeln praktisch-richtig anzuwenden, heißt sie Erziehungs-Kunst“ (1825, S. 13).

Von einem Verhältnis dieser Art kann heute nicht mehr die Rede sein. Ihm wieder Geltung verschaffen zu wollen, wäre unrealistisch. Dennoch ist es erhellend für eine durch den modernen Wissenschaftsbegriff vorangetriebene Entwicklung, die den Gedanken einer Kunstlehre verdrängte. Die von DENZEL getroffene Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst – hier folgt er seinem Lehrer PESTALOZZI – erlaubt keine Trennung der Verantwortungsbereiche. Der praktische Charakter der Erziehungskunst bleibt in der Erziehungswissenschaft erhalten und umgekehrt. Die Verbindung von Theorie und Praxis wird dadurch nicht zur Leerformel. Diese Verbindung sieht sich allerdings darin fundamentiert, daß sie sich im Zeichen eines ontologisch-anthropologischen Rückhalts vollzieht und vollziehen kann: Aufgabe der Erziehungskunst ist, in Form von Regeln das, was Natur am Menschen ist, in eine humane, geschichtliche Welt zu überführen. Erziehungskunst ist praktisch gewordene Anthropologie.

Demgegenüber ist der moderne Wissenschaftsbegriff und das ihm zugrunde liegende Theorieverständnis etwas radikal anderes geworden: „Theorie ist zu einem instrumentalen Begriff innerhalb der Wahrheitsforschung und der Einbringung neuer Erkenntnisse geworden“ (GADAMER 1976, S. 54). Das moderne Theorieverständnis versucht eine „Sache“ in eine beherrschbare Konstellation von Bedingungen aufzulösen, und zwar im Dienst des Verfügbarmachens. Damit steht Theorie nicht nur im Dienst einer möglichen Praxis, sondern wird selbst zu einem Stück Praxis, in dem das Verfügbarmachen der erzieherischen Phänomene selbst schon virtuelle Praxis ist. Das moderne Verstehen hat sich damit des Charakters der *contemplatio* entledigt und ist im Grunde „Technik in *statu nascendi*“ (PLESSNER 1954, S. 83) geworden. (Dies beschränkt sich nicht nur auf eine Vernunft instrumenteller Art, sondern gilt ebenso für die von HABERMAS dagegen ins Feld geführte aufklärerisch-emanzipatorische Vernunft; vgl. LANDMANN 1975, S. 148 ff.) Es wäre deshalb ungenau und bliebe dem alten Schema verpflichtet, würde man sagen, die Theorie hätte sich in den Dienst der Praxis gestellt, was – von außen gesehen – für das Verhältnis der Forschung zu Technik und Industrie und der Bildungsindustrie zumal zutreffen mag. Richtig dagegen muß es heißen, daß die Theorie selbst ein Stück Praxis geworden ist, gemäß einer ihr inhärenten Affinität zu technischen Handlungskonzepten, die – weitgehend einem logisch-empirischen Theorietypus verpflichtet – die „Möglichkeit einer vollständigen Rekonstruktion und Antizipierbarkeit der praktischen Situation mit entsprechenden Erfolgskriterien des Handelns“ (KUMMEL 1978) suggerieren.

Das von WENIGER mit Nachdruck herausgestellte „zirkuläre Verhältnis von Theorie und Praxis“ (1975, S. 182) erfährt damit eine eigentümliche Verschiebung. Wird nunmehr von Praxis gesprochen, so stellt sie sich für das allgemeine Bewußtsein als Anwendung von Wissenschaft dar. Der hier geltend gemachte Umschlag läßt sich unschwer in der reduzierten technologischen Begrifflichkeit wiedererkennen, die weitgehend die Literatur des Lehrens und Lernens bestimmt. Der Anspruch auf unmittelbare Praxisrelevanz schlägt auf der Basis einer technischen Orientierung in Anweisungen mit Quasi-Rezeptcharakter um: Die Tätigkeit des Lehrers reduziert sich auf diesem Hintergrund zu einem technischen *know-how* nach dem Muster „der Lehrer setze in einer vorgegebenen Situation für definierte Zwecke die adäquaten (Sprach-)Mittel als *input* ein, notwendig ergäben sich bestimmte Lernprozesse beim Schüler als *output*“ (STOSCH 1976, S. 460).

Damit soll nicht geleugnet werden, daß auch pädagogisches Handeln seine „technische“ Seite hat. Die hier angedeuteten Bemerkungen zielen vielmehr darauf, daß die Radikalisierung der logisch-empirischen Theoriebildung und eines dieser verpflichteten, Handlungsbegriffs zugleich die Praxis selbst betrifft bzw. einen Teil von dieser abspaltet: Sind abstrahierte Relationen zwischen Anfangsbedingungen und Endwirkungen erst einmal griffig und berechenbar geworden, so daß das Setzen von neuen Anfangsbedingungen eine voraussehbare Wirkung hat, dann hat sich auch für die Pädagogik ein in der Technik hinterlegtes Konstruktionsideal durchgesetzt, das – bezogen auf einen vorentworfenen Plan hin – dem Ideal einer der Idee nach artifiziell gemachten Natur folgt.

Entzieht sich indessen die pädagogische Praxis einer durchgängig technischen Organisation bzw. erweist sie sich einer solchen gegenüber als sperrig und unberechenbar und kann diese Widerständigkeit nicht positiv in die Theoriebildung selbst hineingenommen werden – wenn nicht alle Zeichen trügen, dann haben wir es gerade jetzt mit einem solchen „Aufstand der erzieherischen Wirklichkeit“ zu tun –, dann zerfällt das unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis und produziert gewissermaßen einen

Kurzschluß hinter dem Rücken pädagogischer Wirklichkeit: Schule muß so sein wie der nach einem bestimmten Theorieverständnis ausgebildete Lehrer *et vice versa*. Die Suggestion einer sich *quasi* von selbst ergebenden Anwendung von Theorie in der Praxis produziert – gefangen in einem eigenen Regelkreis – eine sich steigernde Forderung nach immer mehr „Technologie“ unter Verkenntung des Tatbestands, daß der Technologe nicht an der Technologie, sondern in der Anwendung von Technologien zu scheitern pflegt, da der kategoriale Rahmen ein je verschiedener ist: Wir verstehen uns im Zeichen der Technik zwar *auf* pädagogische Wirklichkeit, aber wir verstehen die pädagogische *Wirklichkeit* nicht mehr.

Dieses Auseinandertreten von Verständnis und Beherrschung hat seinen Preis: (1) in Form einer sich absplittenden und verhärtenden Praxis, die nur noch atheoretisch verteidigt und durch Reflexion nicht mehr aufgebrochen werden kann; (2) in Form einer „Theorie“, die entweder vor der Praxis kapituliert oder aber eigene Mechanismen pädagogischer Wirklichkeitsverleugnung produziert, mögen diese in der radikalen Verneinung bestehender Verhältnisse oder im Ja zu beharrenden Mächten ihren Ausdruck finden.

Der Selbstschutz des wissenschaftlichen Establishments weist dabei ein breites Spektrum auf, da auch dem betriebsbefangenen wissenschaftlichen Denken der sich in der erzieherischen Praxis anmeldende Anspruch nur einleuchtet, wenn ihm dabei die Bestätigung seiner selbst garantiert erscheint: Praxis wird (muß) als Summe von Handlungen begriffen (werden), die in eine beherrschbare Konstellation von Bedingungen aufgelöst werden können. Dabei werden zwei Voraussetzungen gemacht: (1) die prinzipielle Möglichkeit, pädagogische Praxis technisch aufbereiten zu können (Ziel-Weg-Zweck-Vorstellung); (2) die Möglichkeit, pädagogisches Handeln technisieren zu können.

Eine der unmittelbarsten Folgen dieser Voraussetzung dürfte sein, daß die Gegenwart pädagogische Praxis weitgehend im Sinne einer kompensatorischen Praxis begreift, deren Gegenstand ein defizitärer Zustand ist: Das in der Theorie als richtig und wünschenswert Erkannte soll im Handeln in die Tat umgesetzt werden. Dieser Aufriß platonisiert: Pädagogische Wirklichkeit ist Abbild einer Idee; die sich im pädagogischen Handeln realisierende Tat ist die Verwirklichung einer schon vorher erfaßbaren Möglichkeit. Abgeblendet bzw. als Störung hinsichtlich eines diesem Schema verpflichteten antizipierenden Plans muß notwendig empfunden werden alles, was Ereignischarakter hat, Zufälle, Unvorhergesehenes, Lebenswelt und Lebensgeschichte des Kindes, das Moment des Persönlichen und seiner Signatur, die leibhaft-sinnliche Präsenz der in der erzieherischen Praxis Agierenden<sup>1</sup> usw.

1 Es ist das große Verdienst BOLLNOWS, die hier angesprochenen Dimensionen der Erziehungswirklichkeit unter der Perspektive „unstetiger Formen“ faßbar gemacht und den Universalitätsanspruch stetiger Erziehungsvorgänge relativiert zu haben (BOLLNOW 1959). Die zögernde Bereitschaft vor allem der Unterrichtsforschung, die von BOLLNOW initiierte Erweiterung der pädagogischen Fragestellung positiv in unterrichtsbezogene Theoriebildung aufzunehmen, legt den Verdacht nahe, daß die auf funktionale Gesetzmäßigkeiten ausgerichtete logisch-empirische Verfahrensweise lediglich Strukturen in sich abzubilden vermag, die prinzipiell dem von BOLLNOW ins Licht gerückten Strukturtyp nicht gerecht zu werden vermag, damit aber strukturelle, für den Gegenstand konstitutive Gesichtspunkte ausklammert. Die Verabsolutierung eines methodologischen Verfahrens erzeugt Betriebsbefangenheit nicht nur in Form einer sich selbst garantierenden Bestätigung, sondern vor allem durch eine Immunisierung gegen den „Widerstand der Sache“ (vgl. BOLLNOW 1975, S. 27)

Die alle Menschlichkeit methodisch ausschaltende Objektivierung des Menschen zum beherrschbaren Konstrukt faßt jedoch das Handeln selbst nicht weit genug: Handeln, und soziales Handeln zumal, weist dem Plan gegenüber Strukturmomente auf, die eine qualitative Differenz – LANDMANN spricht von einer „kognitiv-aktischen Differenz“ (1976, S. 91) – berücksichtigt sein lassen wollen, da Erkennen und Handeln wesentlich verschiedenen Ebenen angehören. Man erkennt nicht erst und handelt dann gemäß der Erkenntnis, sondern im Handeln und durch das Handeln werden neue, bisher verhangene, durch die Aktion erst geschaffene Möglichkeiten sichtbar. Insofern werden Möglichkeiten nicht nur durch Komplexitätsreduktion ausgewählt, sondern auch neu gesetzt. „Gute Dinge kommen auf krummen Wegen“ (NIETZSCHE). – Mit der Frage nach der unvorhersehbaren Fülle von Möglichkeiten und der Disposition und Zurüstung für das Mögliche wird nunmehr die Frage nach der Funktion der Künste aufgeworfen.

Wir versichern uns des Stands unserer bisherigen Überlegungen in Form einer kurzen Zusammenfassung:

- (1) Der Prozeß steigender Verwissenschaftlichung erzeugte in der Pädagogik einen doppelten Wahrheits- und Erfahrungsbegriff, der Theorie und Praxis auseinanderreibt bzw. die Praxis in sich selbst teilt. Der vor allem dem logischen Theorietypus verpflichtete Wissenschaftsbegriff vermag in seiner ausschließlichen Anwendung auf Praxis mit dem Anspruch vollständiger Rekonstruktion als Bedingung durchgängiger Planung das in der Praxis selbst hinterlegte Können nicht adäquat aufzugreifen.
- (2) Das Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemreduktionen läßt sich nicht einfach als sich gegenseitig aufhebende Vermittlungsproblematik begreifen, da Theorie und Praxis je andere Bedingungen, Problemstellungen, Verfahrensweisen, Lösungen usw. haben (vgl. KÜMMEL in diesem Heft).
- (3) Der positivistische Glaube, Handeln durch sicheres Wissen fundamentieren zu können, hat sich in der Praxis als trügerisch erwiesen. Ebenso läßt sich der hier angesprochene Handlungsbegriff weder im Strukturfunktionalismus von PARSONS noch in einer LUHMANN verpflichteten sozialwissenschaftlichen Systemtheorie noch in der neukantianischen Tradition adäquat fassen, da hier die Handlungsträger als faßbare Subjekte nicht mehr auftreten, sondern nur noch als Ensemble von Leistungen.
- (4) Der im Anschluß an ein technisches Handlungskonzept geltend gemachte Handlungsbegriff muß selbst als einer der ungeklärtesten Begriffe bezeichnet werden, da er nach Maßgabe eines bestimmten Theorietypus einseitig festgelegt wurde.
- (5) Da Handeln offensichtlich seinen Sinn nur bekommt, wenn es Regeln folgt, bedarf die seit KANT gebräuchliche Gleichsetzung von Gesetzen und Regeln einer Modifizierung, da der universelle Geltungsanspruch von Gesetzen dem Ordnung schaffenden Moment einer Regel nicht entspricht (vgl. BUBNER 1976).
- (6) Die sich auf der Basis einer technischen Organisation der Praxis durchsetzende Theorie spaltet einen Teil der Praxis ab, der anderen Bedingungen, Problemstellungen usw. folgt, die sich nicht nach Maßgabe der gängigen theoretischen Reduktion behandeln und lösen lassen. Damit hat sich eine ungeheure Kluft aufgetan zwischen den Gewißheiten der alltäglichen Erfahrungen und ihrer wissenschaftlichen Deutung.



## II.

Das hier Angeführte läßt sich – bezogen auf den Kunstbegriff – im schematisierenden Gegensatz von Verstehen und Erklären fassen: Das im pädagogischen Alltag praktizierte verstehende und handlungsleitende Erkennen setzt sich in Gegensatz zu dem erklärenden Erkennen, wie es sich im modernen Wissenschaftstyp durchgesetzt hat. Vergleicht man beide Formen aus der Sicht der Praxis, dann fällt auf, daß letztere Form ihre Beziehung zum praktischen Können immer weniger einzulösen in der Lage ist, während erstere – allerdings stark verunsichert durch den Druck technisch-wissenschaftlicher Deutungsmuster – diesen Bezug zum praktischen Können in dem Maße wiederzugewinnen genötigt ist, als sie diesen im Zeichen der Wissenschaft verloren hat. Daß dies weitgehend im Rückgriff auf zumeist unreflektierte sedimentierte Könnensformen überlieferter pädagogischer Praxis geschieht, ist nicht zufällig. Versucht man, diese oben angedeutete gegenläufige Beziehung weitertreibend zu analysieren, dann bietet sich als Deutungsmuster eine polarisierende Formel, mit der ERWIN STRAUS die wissenschaftliche Gesetzmäßigkeit und Gewißheiten alltäglicher Erfahrung folgendermaßen bestimmte: Ist Ziel der Wissenschaft die Gesetzmäßigkeit, indem Fakten und Daten als Variablen von Funktionen aufeinander bezogen und bestimmt werden, dann wird hier immer auch zugleich der Anspruch auf Gültigkeit zu jeder Zeit, an jedem Ort, für jedermann erhoben. Als Erkennender bin ich jedermann, der konstatiert, daß etwas in der Welt geschieht. Demgegenüber weisen sich die Gewißheiten und Anforderungen alltäglicher Erfahrung anders aus: Was ich erfasse, fasse ich in Beziehung auf mich, auf mein Werden, ich habe mich selbst ins Spiel zu bringen, es kommt auf mich an, ich erfahre mich in meiner Wirkung, wie ich umgekehrt wieder rückwendig von dieser bestimmt werde, ich selbst bin betroffen, und zwar als leibhaft-sinnliches Wesen mit meiner ganzen Unvollkommenheit in dieser je bestimmten Situation (vgl. STRAUS 1960, S. 240 ff.).

Es sprechen nun einige Anzeichen dafür, daß es diese andere Seite ist, auf der sich die Frage nach menschlichem Können als Frage nach einem spezifischen, von mir abverlangten Können in neuer Weise stellt. Bei dem hier angedeuteten Können muß ich mich selbst zum Einsatz bringen, soll es eine „Wirkung“ haben. Je größer der Einsatz, d.h. je geschmeidiger und anschmiegsamer die persönliche Resonanzfähigkeit ist, um so stärker vermag der „Könnner“ sich in seiner Wirkung zu erfahren und sich als rückgeprägtes Produkt seines Könnens zu bestimmen.

Die Überlegung, wie dieses ständig von mir abverlangte Können, das die von mir erlebte und gelebte Wirklichkeit strukturiert und konsolidiert, organisiert, kultiviert und gesteigert werden könnte, wirft das Problem nach eigenen Organisationsformen auf. Die Vergangenheit glaubte, dies mittels Künsten und Kunstlehren leisten zu können. Da der moderne Wissenschaftsbegriff diese „andere Seite“ abgespalten und gleichsam sich selbst überlassen hat, konnte und kann das hier angedeutete Können – SCHELLING spricht treffend von einem „werktätigen Wissen“ – weder kultivierbar noch für andere reproduzierbar gemacht werden. Entsprechend wird dieses Können bis dato in einer der der Genieästhetik verpflichteten Begrifflichkeit mehr um- als beschrieben: der originelle, kreative, innovatorische Lehrer. Zugleich konnte sich auf diesem Boden ein für die Pädagogik typischer antitechnischer Affekt ausbilden.

Um allen Mißverständnissen vorzubeugen, sei betont, daß der bisher verwendete Begriff „Kunstlehre“ im Sinne von ars verstanden sein will, d.h. unterschieden werden muß von

der „schönen Kunst“ im modernen Sinne. Den den Künsten zugeordneten Kunstlehren ging es weder um sicheres Wissen noch um einen mystisch aus der Tiefe der Seele selbst wirkenden *intellectus divinus*, sondern um die Bereitstellung von Regeln, Ordnungen, Aufbau- und Konstruktionsprinzipien, vermittelt derer mehr oder weniger unbewußt vollzogene Akte artikuliert, kultiviert und demjenigen verfügbar werden, der sich der disziplinierenden Wirkung der Kunst stellt (vgl. GIEL 1976, S. 15).

Die Künste zielten auf ein wissendes Können, das sich durch zwei Strukturmomente bestimmen läßt: (a) es ist der Reflexion zugänglich, (b) es ist lehr- und lernbar im Medium des Übens. Künste produzierten deshalb immer ihre eigenen Übungsreihen bis hin zu kunstvollen Etüden. Die Funktion der Künste läßt sich damit nicht auf die Vermittlung sicheren Wissens reduzieren, da dies nur unter Opferung der anderen Hälfte möglich wäre. Es ist in diesem Zusammenhang von Interesse, daß ALBRECHT DÜRER in seiner „Underweysung“ von 1525 von einer Verbindung von „Brauch und Kunst“ spricht. Können heißt hier nicht nur etwas machen können, sondern auch wissen, wie es gemacht werden muß. Der bei DÜRER entfaltete Begriff „Kunst“ deckt sich weder mit dem mittelalterlichen Begriff einer reinen handwerklichen Fertigkeit noch mit dem modernen Begriff. Die Verbindung von „Kunst und Brauch“ enthält zwei Momente, die die Kenntnis der verstandesmäßig faßbaren Regeln ebenso einschließt wie den nur durch Anschauung und Übung zu gewinnenden „Brauch“ (vgl. PANOFSKY 1915, S. 166 ff.). Künste wollten – dies zeigt das Beispiel DÜRER – in geregelter und überprüfbarer Weise für eine unvorhersehbare Fülle von Möglichkeiten disponieren, oder anders ausgedrückt: sie wollten das, was das „Leben“ mit sich bringt, kunstmäßig erfassen. Damit war aber auch zugleich die Notwendigkeit gegeben, menschliche Kräfte zu vervollkommen und zu steigern. Hierzu bedurfte es der Übung (vgl. GIEL 1976, S. 16).

ARISTOTELES grenzt das hier angefragte praktische Können ausdrücklich vom Handeln ab und bezeichnet es als ein auf das Hervorbringen abzielendes Verhalten, das vom richtigen Planen geleitet würde und zum Gegenstand das Veränderliche habe (ARISTOTELES 1957, S. 126). In gleichem Sinne übersetzt SCHLEIERMACHER *techné* mit „Erzeugen“, um den Begriff des Könnens vom Verdacht der reinen „Ausführung“ zu befreien (SCHLEIERMACHER 1835, S. 185). Da es heute keine intakten pädagogischen Künste mehr gibt – das bürgerliche Rechnen war wohl die letzte Schulkunst neben den kalligrafischen Schreibübungen –, stellt sich nunmehr die Frage, inwieweit eine Reaktualisierung des Kunstbegriffs im Sinne von *ars* überhaupt angemessen sein kann.

Ich gestatte mir hier einen historischen Hinweis, der in einer eigentümlichen Weise unsere Situation widerspiegelt. Die Frage nach den „Künsten“ wurde nach dem Aufstieg und der Emanzipation der Naturwissenschaften im 17. Jahrhundert in der berühmten „Querelle des Anciens et Modernes“ in einer ähnlichen Weise virulent wie heute. Im Bewußtsein stetiger Fortschritte der Naturwissenschaften unter Preisgabe der Autoritäten der klassischen Antike führte der Vergleich zwischen den Leistungen der Antike in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen nicht nur zu der Einsicht, daß es – wie etwa bei den Naturwissenschaften – Bereiche gibt, wo der Fortschritt gegenüber den Alten eindeutig festzustellen ist, während bei all jenen Bereichen, die sich auf das Talent des Einzelnen und den Geschmack des Kritikers stützen, diese Frage strittig bleiben mußte. Dieser Vergleich führte zu einer neuen Einteilung des Wissens und der Kultur: Die Unterscheidung zwischen Künsten und Wissenschaften, wie sie in der Antike bis hin in die Renaissance nicht deutlich werden konnte, basiert damit nicht einfach auf dem tatsächlichen Fortschritt der Wissenschaft, sondern auf der Reflexion darüber, weshalb einige Tätigkeitsbereiche des Menschen am Fortschritt nicht teilhatten bzw. teilhaben konnten. Konsequentermaßen setzten die nunmehr entstehenden Kunstlehren an den Fragen der Talent- und Geschmacksbildung an, und zwar unter ausdrücklicher Einbeziehung des Liebhabers, des Laien, des gebildeten Publikums (KRISTELLER 1976, S. 185).

Der Unterscheidung zwischen den Künsten und den Wissenschaften im modernen Sinne, zwischen *techné*, *ars* und *epistémé*, *scientia* (vgl. GRASSI 1950, S. 51), korrespondiert auf der Seite der Künste ein Prozeß der Sensibilitätssteigerung, der keineswegs gleichzusetzen ist mit Vernunftfeindschaft. Zieht man die für Kunstliebhaber, für Laien und Dilettanten geschriebenen Abhandlungen heran, wie sie vor allem im frühen 18. Jahrhundert in Frankreich und England auftreten, dann muß eher das Gegenteil festgestellt werden: Dem Sensibilisierungsprozeß entspricht eine gesteigerte Reflexionsbereitschaft, die nicht nur dem Prinzip der Subjektivierung, sondern ebenso dem Verlangen nach Intellektualisierung und Konzeptionalisierung der Künste folgt. Da der für die Neuzeit kennzeichnende Zersetzungsprozeß jeder ontologisch-kosmologischen Gewißheit auch die Künste ihres traditionellen Rückhalts beraubte, gewannen Kunstlehren – und hierzu sind auch die Erziehungslehren zu zählen – immer größere Bedeutung: Kunstlehren fungierten nunmehr als Ordnungs- und Orientierungsformen, die den einzelnen in eine Verfassung brachten, mittels derer Realverhältnisse produktiv aufgearbeitet, d. h. in Kräfte verwandelt werden können, mit denen sich Perspektiven, aber auch Formen „menschlicher Selbsthabe“ und die schon angedeutete Offenheit für sich unerwartet bietende Möglichkeiten (Disponibilität) allererst ermöglichen lassen. In Gestalt solcher Ordnungen wird die „Kräftebildung“ zur zentralen Aufgabe, und zwar in einer Weise, daß sie zugleich über die reine „Lebenstüchtigkeit“ hinausweist (vgl. GIEL 1976, S. 16). In dieser Form finden sie sich wieder in der Elementarmethode PESTALLOZZIS: Gesucht wird nach Formen, mit denen das Leben ausdrücklich gefaßt und in Ordnungszusammenhänge gebracht werden kann. In gleicher Weise finden sich Anstrengungen und Überlegungen bei HERBARTS „aus dem Zweck der Erziehung abgeleiteten“ Pädagogik, die sicher nicht zufällig dem pädagogischen Takt, „des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst“ (HERBART 1806, S. 52) eine zentrale Stelle zuweist (vgl. MÜSSENER 1977, S. 259 ff.). Im folgenden seien hierzu – soweit damit unsere Fragestellung berührt wird – einige kurze Andeutungen gemacht.

HERBART setzt den pädagogischen Takt im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Klammer dort ein, wo KANT den Terminus „Urteilkraft“ verwendet. Der pädagogische Takt fungiert als vermittelndes Glied von Theorie und Praxis und wird überall dort gebracht, wo eine „schnelle Beurteilung und Entscheidung“ (HERBART 1802, S. 126) notwendig ist. Verhalten sich – so HERBART – Pädagogik als Wissenschaft und Erziehung als Kunst zueinander wie Theorie und Praxis, so fällt dem pädagogischen Takt als Mittelglied die Funktion zu, pädagogisch relevante Fälle in konkreten Handlungszusammenhängen allererst sichtbar zu machen. Er übernimmt damit die Funktion einer *ars iudicandi*, die Voraussetzungen sowohl für die *ars docendi* wie für die *ars ducendi* ist. Die hier angesprochene Dreiheit läßt sich jedoch nicht in ein Stufenschema auflösen: Das angesprochene Beziehungsverhältnis ist ein Ganzes und vermag nur als Ganzes im Sinne eines Ineinandergreifens der Teile „Verstehen“ ermöglichen. So gesehen läßt sich der pädagogische Takt bestimmen als das, was uns im Handeln verstehen und begreifen läßt, warum ..., d. h. das uns in befriedigender Weise verstehen läßt, warum in einem fraglichen Fall in der und der Weise gehandelt wird. Die Struktur dieses Verstehens kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. So viel sei jedoch angedeutet: Das Begreifen verwirklicht sich als das Ineinandergreifen eines „theoretischen und praktischen Wissens“ (KÖNIG 1949, S. 44) auf der Basis eines spontanen, praktischen Fragens, das aus dem Drang des Handelns und im Hinblick auf die Ziele desselben resultiert und sein eigenes „Darum“ zeugt. Der pädagogische Takt ist sowohl Organ als auch Medium der Ausbildung von Organen, mit denen Lebenssituationen in einer spezifisch-pädagogischen Weise ebenso strukturiert werden wie für diese sensibilisiert wird. Es liegt in der Struktur eines solchen in sich rückbezüglichen Verhältnisses, daß es einer quasi institutionellen Absicherung bedarf. (Dies dürfte einer der Gründe dafür sein, weshalb der späte HERBART den pädagogischen Takt durch eine „pädagogische Methode der Beobachtung“ glaubte ersetzen zu können.) Da der Takt an die Stellen eintritt, „welche die Theorie leer ließ und so der unmittelbare Regent der Praxis“ (HERBART 1802, S. 126) ist, stellt sich die Frage, wie sich der pädagogische Takt ausbildet. HERBART verweist mit einer seltenen Bestimmtheit auf die Praxis, da er sich nur dort

„durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl“ (S. 126) bilden könne. Allerdings: Diese Einwirkung bleibt eingebunden in ein Resonanzverhältnis und „wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind“ (S. 127).

Dieser von HERBART angesprochene doppelte Verweisungszusammenhang entspricht einer sozialen Spiegelung pädagogischen Handelns, die – trotz und gerade wegen der Inanspruchnahme des Gefühls und der Stimmung – nichts zu tun hat mit Gefühlseligkeit und Vernunftfeindschaft. Denn – so HERBART – „im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man den Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (S.127). Die Aktualität HERBARTS ist nicht zuletzt darin zu sehen, daß er dabei von vornherein die Vorstellung einer vollständigen, in sich widerspruchsfreien Rekonstruktion der Praxis preisgibt, da von einer solchen Vorbereitung nicht erwartet werden könne, „daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde“ (S. 127). Die Widerständigkeit der Sachen zeigt auch den „Meister der Kunst“ in seiner Möglichkeit und Bereitschaft des Scheiternkönnens. Nur wer sich auf dem Hintergrund dieser anderen, nicht kalkulierbaren Seite „Erfindungsgabe“ genug zutraut, hat die Voraussetzung zum Meister.

Versucht man, Gewinn aus HERBARTS Ausführungen zu ziehen, dann fällt zunächst ins Auge: Der sich der Kunst Unterziehende tritt nicht so sehr als Lerner, sondern als sich in der Praxis Übender auf. Die Leistung der Künste besteht in der Ausbildung von Organen, die zugleich zu Organen der Wirklichkeitserfahrung werden. Diese sich stark an GOETHEs Organbegriff orientierenden Formulierungen geschehen indessen nicht aus Artigkeit, da die Funktion der Künste ganz in dieser Hinsicht zu begreifen ist: Künste fungieren im Sinne einer gesellschaftlichen Einbildungs- bzw. Urteilskraft. Sie zielen insofern auf einen Bereich vorwissenschaftlicher Bewußtseinsbildung, der Erfahrung und Erörterung lebensbedeutsamer Probleme. Sie sind gewissermaßen Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft, das sinnvolle Handeln möglich macht. Sie sind ein erlerntes, prägendes, aber zugleich flexibles, veränderbares Bildungsmedium, dem ein immanenter Zug zur Vollkommenung eigen ist. Die „kunstmäßige“ Explikation der Wirklichkeit als Welt mit den Problemen des Sichzurechtfindens bleibt ihrerseits allerdings angewiesen auf die Erfindung von Übungen. Gerade diese sind aber weitgehend verloren gegangen und werden kompensiert durch ein Überangebot von „Denkspielen“ und sonstiger didaktischer Spielmaterialien, in denen „kunstmäßig“ das erfaßt und pädagogisch aufgearbeitet, d.h. übbar gemacht werden soll, was das Leben eines Schülers mit sich bringt.

Wie die Strukturen, Aufbau- und Konstruktionsprinzipien neu zu entwerfender pädagogischer Künste aussehen könnten, bleibt offen. Anhaltspunkte könnten auf der oben angedeuteten Basis gewonnen werden, die dem modernen Wissenschaftsbegriff eine Form des Könnens gegenüberzustellen versuchte, bei der man sich selbst als leibhaft-sinnliches Wesen zum Einsatz zu bringen hat. Inwieweit eine systematische Differenzierung der pädagogischen Gesamtpraxis nach konstitutiven, d.h. voneinander grundsätzlich unterschiedenen, einander notwendig ergänzenden und sachlich unentbehrlichen Aufgaben, die sich in einer bestimmten, mit der Erziehung konfrontierten Gesellschaft stellen, möglich ist, wäre zu prüfen, da wohl nur auf diese Weise Aufklärung über den modernen *globus intellectualis* und eine das Maß einer technischen Abrichtung überschreitende Berufsbildung in den Blick zu bekommen wäre.

## Literatur

- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Hrsg. v. DIRLMEIER. Hamburg 1957.
- BOLLNOW, O. F.: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart 1975.
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Frankfurt a. M. 1976.
- DENZEL, B. G.: Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart 1825.
- GADAMER, H. G.: Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Frankfurt a. M. 1976.
- GIEL, K.: Allgemeine Pädagogik. Freiburg 1976.
- GRASSI, E./VON UEXKÜLL, TH.: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Bern 1950.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: HERBART: Pädagogische Grundschriften. Hrsg. v. W. ASMUS. München 1965.
- HERBART, J. F.: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: HERBART: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. München 1964.
- KÖNIG, J.: Bemerkungen über den Begriff der Ursache. In: Das Problem der Gesetzlichkeit. Bd. I. Hamburg 1949.
- KRISTELLER, P. O.: Humanismus und Renaissance II. München 1976.
- KÜMMEL, F.: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“. (In diesem Heft.)
- LANDMANN, M.: Anklage gegen die Vernunft. Stuttgart 1976.
- LANDMANN, M.: Entfremdende Vernunft. Stuttgart 1975.
- MUSSENER, G.: Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in HERBARTS System der Pädagogik. In: Z. f. Päd. 14. Beiheft. Weinheim/Basel 1977, S. 259 ff.
- PANOFSKY, E.: Dürers Kunsttheorie. Berlin 1915.
- PLESSNER, H.: Das Identitätssystem. In: Studia Philosophica, Vol. XIV, Basel 1954.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHERS Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER. Düsseldorf/München 1966.
- SCHLEIERMACHER, F.: Zur Ästhetik. In: F. SCHLEIERMACHER: Literarischer Nachlaß. Zur Philosophie. Bd. I. Hrsg. v. L. JONAS. Berlin 1835.
- STOSCH, M.: „Die Sprache des Lehrers“ als Unterrichtsstrategie? In: Z. f. Päd. 22 (1976), S. 459 ff.
- STRAUS, E.: Psychologie der menschlichen Welt. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1960.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1975.

## Situation, Möglichkeit, Können

Zweifel an der Richtigkeit des derzeit der Lehrerbildung zugrunde liegenden Verständnisses von Theorie und Praxis nötigen uns zu prüfen, ob es nicht eine Diskussion der Kunstlehre-Tradition geben könnte, deren Ergebnis nicht nur zur Entzauberung eines verengten Wissenschaftsbegriffs, sondern zur Veränderung unseres Umgangs mit Profession und Praxis beitragen könnte. Im Blick auf die vorgesehene Diskussion beschränke ich mich auf Bemerkungen zu den folgenden drei Gesichtspunkten: (1) Es gilt, „Situativität“ wieder stärker als Konstituens des Erziehens und Unterrichtens zu begreifen. (2) Die Befähigung zur Berufsausübung muß vornehmlich als Sensibilisierung für Möglichkeiten aufgefaßt werden. (3) Lehrerbildung heißt: Didaktik unter dem Aspekt individuellen Könnens produktiv werden zu lassen.

### I.

So wenig wie das soziale Leben im ganzen darf die sog. Unterrichtspraxis umstandslos der Theorie untergeordnet werden; in diesem Punkt kommt es vielleicht weniger darauf an, sich lange bei der Reformulierung der Auffassung von der eigenen Dignität der Praxis (SCHLEIERMACHER) aufzuhalten, als dem Weiterwirken platonischer Theorieansprüche gegenüber dem Leben Widerstand zu leisten, wie es in den positivistischen Forschungstechniken zu erkennen ist. Die Reputation des Sozialwissenschaftlers scheint nur noch davon abzuhängen, wie bestechend er das Verhältnis zur Lebenspraxis im Widerschein von Forschungsmodellen zu artikulieren vermag. Forschung muß es in der Didaktik geben, das Verhältnis von Didaktik und Unterricht ist aber, wo es um Fragen der Berufsausübung geht, nicht in Anlehnung an die moderne Forschungsmethodologie unter dem Aspekt der Falsifizierbarkeit von Hypothesen, sondern unter dem des beruflichen Gelingens oder Mißlingens zu betrachten. Hier tut sich ein Bewährungsfeld mit anderen Erfahrungsmodi und -instanzen auf.

Ein erstes Problem ergibt sich also, indem man zu einem allzu unbefangenen Gebrauch wissenschaftlicher Modelle Distanz herzustellen versucht. SPAEMANN (1977, S. 64) hat darauf hingewiesen, daß die moderne (axiomatisch-deduktive, hypothetisch-konstruktive, zweckrationale) Wissenschaft notwendigerweise blind ist für den Anspruch der jeweiligen Gegenwart. Gegenwart nimmt man nur im individuellen Umgang wahr. Ist das so, dann verhindert die unkritische Verwendung wissenschaftlicher Modelle bei der Anleitung zur beruflichen Praxis gerade das Sensibilisieren für die Aufgaben, die in den situativen Kontext des Unterrichts eingelagert sind. Sobald es um die Erfordernisse der Praxis geht, drängt sich die Temporalität der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse in einer anderen Form auf, als dies unter einem forschungstechnischen Aspekt möglich ist. Ich muß vernachlässigen, was das für die Vergangenheits- und Zukunftsbezüge bedeutet. Aber was heißt hier, Gegenwart zu überspringen? Inwiefern ist das hier ein Problem?

Gegenwart ist nicht die Schnittstelle auf einer gedachten Zeitlinie, sondern das erlebbare, unendliche, einmalige Jetzt, dem die Pro- und Retentionen entspringen, ein Jetzt, das wir,

indem wir es unter endlichen Bedingungen wahrnehmen, zugleich mit hervorbringen (DUPRÉ, 1974, S. 1812).

Über diese Gegenwart ist man oft schon in dem von BLOCH (1961, S. 15 f., 25, 70 u. ö.) beschriebenen Sinne hinweg: Wir haben uns noch nicht, während wir schon anderes antizipieren; die Gegenwart bleibt eine dunkle Stelle, man sieht im Vorschein besser, während das gegenwärtige Ich einem selbst opak bleibt. (Wir kennen die schulpraktische Variante, daß jemand zu weit und geradlinig voraus projiziert und dabei das Akute und Naheliegende versäumt.)

Wichtiger ist aber die Frage: Warum disponiert der naive Umgang mit wissenschaftlichen Modellen so wenig für die Bewältigung konkreter „Gegenwarten“? Die Frage enthält keinen Vorwurf und soll nicht einfach die primäre Sinneserfahrung gegen die symbolische Rekonstitution des Berufsfeldes ausspielen. Es ist lediglich zu konstatieren, daß die moderne Wissenschaft, deren Bruch mit den phänomenologischen Zugängen zur alltäglichen Wirklichkeit kaum rückgängig zu machen sein dürfte, notwendig die konkrete Situation, das kontingente Ereignis, also eben die Gegenwart ausblenden muß. Diese Wissenschaft richtet sich auf das generell Prognostizierbare. Sie extrapoliert von kontextneutralen Fakten aus oder greift vermittels operativer Konstrukte von isolierten Problemstellungen aus in die Zukunft vor. Aber ihre Aussagen sind zeitfrei; formalisierte Wissenschaftssprachen benötigen kein Tempussystem. Kontingente Ereignisse melden sich da nur als Störmomente. Werden die dabei verwendeten Termini, Modelle, Raster, Handlungsanweisungen usw. unesehen in den Horizont der beruflichen Ausbildung übernommen, so werden sie nicht nur in mißverständlicher Weise reifiziert, sondern sie verhindern die Sensibilisierung für die Wahrnehmung der Gegenwart.

An der Grenze dessen, was Forschung bezweckt, merkt man, daß es für den Blick auf das Berufsfeld an einer genuinen Wahrnehmungs- und Kunstlehre fehlt, die das zugänglich und traktabel macht, was die Forschung übergehen muß. DERBOLAV (1975) hat eine an solchen Fragen interessierte Theorie der Praxis unter Bezugnahme auf die alten *artes Praxeologie* genannt. Diese Praxeologie, d.h. eine an die Kunstlehre anknüpfende Pädagogik, bedarf eines Erfahrungsbegriffs, der sich einerseits mit Beobachtung, Beschreibung und Fallanalyse verträgt, andererseits aber auch die Notwendigkeit, sich als Erzieher zu situieren, über das unverbindliche Rasonieren stellt. ‚Sich situieren‘ soll heißen: sich lebhaft angehen zu lassen, bereit sein, zu erleiden, konsumiert zu werden, und von da aus mit seinen leiblichen Möglichkeiten zu reagieren.

Natürlich liegt der Einwand nahe, die vorhin zu schnell beiseite gestellten operativen Termini, Modelle, Konzepte usw. lehrten insofern doch sehen, als sie die durchwachsenen Tätigkeitsfelder verfremdeten und damit reflexive Distanz herstellten. Dies gilt aber nur bedingt. Geht die Verfremdung über eigene Umgangserfahrungen ganz hinweg, dann macht sie blind; dann schieben sich Modelle, die für die Forschungsvorbereitung ersonnen wurden, vor die subjektive Wahrnehmung praktischer Möglichkeiten und Notwendigkeiten.

Aus diesem Gedankengang folgt, daß die Erziehungswissenschaft sich entschiedener mit der Einsicht auseinandersetzen muß, daß Erziehung und Unterricht sich in Situationen aufbauen, also berufliches Können in Sequenzen sich wandelnder Situationen gefordert wird. Der Situationsbegriff bedürfte freilich einer differenzierteren Bestimmung. BOLLNOW (1952) hat bereits 1950 klargestellt, daß nur im Rahmen eines erweiterten Situationsverständnisses, das über die Enge der existentiellen Zuspitzung und die sich aus ihr ergebenden Zeitlichkeit hinausgeht, Spielräume produktiven geschichtlichen Handelns gewonnen werden könnten. Heute bestünde die Chance, temporale, topologische, interaktionistische und organisationssoziologische Ansätze zu einer mehrdimensionalen Situationslehre zu verbinden, die Typik von Normalsituationen zu untersuchen und zu

fragen, welche Teilqualifikationen benötigt werden, um nicht nur mit den verschiedensten Knappheiten solcher Situationen fertig zu werden, sondern sich in ihnen auch angemessene Wirkung zu verschaffen. Nichts darf darüber hinwegtäuschen, daß Situationen, da sie interaktiv „erzeugt“ werden, hochkomplex sind, weswegen sich stark idealisierende und monologisch entworfene zweckrationale Handlungsmodelle für ihre Untersuchung nur begrenzt eignen.

V. v. WEIZSÄCKER (1957, S. 156f., 179) hat herausgearbeitet, wie sich die ärztliche Kunst aus der Gegenseitigkeitslogik des Umgangs mit dem Patienten ergibt; die Probleme vervielfachen sich, wenn sich die Normalsituation als Umgang mit ganzen Schulklassen darstellt.

Zweifel gegenüber zweckrationalen Unterrichtsmodellen mit überdimensionierten Ziel- und Medienkonzepten, aber unterentwickelten Organen für motivationale und kommunikative Vorstrukturen veranlassen mich, das Eigentümliche des Unterrichtens eher in einem „Gestalten“ als im Handeln zu sehen. Gestaltung nimmt Vorstrukturen auf, adoptiert gleichsam von außen oder vom Gegenüber kommende Äußerungen und arbeitet sie klärend und korrigierend aus. Handeln bemißt sich stärker an willentlicher Zieldurchsetzung und Ökonomie. (Über die Differenz der Gestaltung zur Form-Inhalts-Dichotomie vgl. BOLLNOW 1967, S. 20ff.) Wir können auch von einer fortlaufenden Weiterbestimmung von Bedeutungen sprechen<sup>1</sup>, die im Unterricht geschieht. Diese (hermeneutische) Bestimmung verträgt sich mit der Vorstellung des Unterrichts als einer Flucht zusammenhängender Verhaltenskontexte und Situationen, die von allen Beteiligten zu „definieren“ und kunstgerecht zu gestalten sind.

STRAUS (1956, S. 87f.) hatte schon den zeitlichen Durchgangscharakter von Situationen betont, das Fortschreiten von weniger besetzten, indifferenten zu bedeutungserfüllteren Situationen in Richtung auf kommende Möglichkeiten.

Bezogen auf diese Sicht, sind die üblichen zweckrationalen Planungs- und Handlungsmodelle zugleich zu eng und zu weit konzipiert. Zu eng sind sie, insofern sie sich sozialtechnologisch autark geben, den Unterricht als Angelegenheit der Setzungs- (Operationalisierungs-) und Vollzugsrationalität darstellen und damit das Eingebettetsein des Unterrichts in die geschichtliche Bewegtheit (mit ihren produktiven, nicht nur entfremdenden Prozessen), die der Schule eine begrenzte kritische Mitbewegung, aber nicht mehr erlaubt, zu wenig sichtbar machen. Auch die moderne Schule ist nur ein mitgestaltendes Moment inmitten übergreifender Transformationen und Sinnkonfigurationen (vgl. im weitesten Sinne LÉVI-STRAUSS 1976) der geschichtlichen Erfahrungswelt. Deshalb braucht der Lehrer nicht ständig nach kontextunabhängigen Legitimationen, Zielen, Normen usw. zu fragen, ihn interessiert, wie man Lebenskontexte, Motive und Bedeutungen in Lernprozessen weiterbestimmt, Motive entnimmt und in den Kontext wieder einspeist. Es geht nicht darum, das Unterrichten personenneutral und kontextfrei zu modellieren, sondern es dynamischer unter der Perspektive der Fortbildung der mit Unbestimmtheiten und Überschüssen durchsetzten kontingenten Sinnkonfigurationen zu sehen. Wir halten nicht so viel von der Fiktion einer übergeordneten Legitimationsebene, von der aus abstrakte Ziel-Mittel-Überlegungen angestellt werden.

Zu weit sind zweckrationale Planungs- und Handlungsmodelle, insofern sie das Ausfallen, die spezifische Zuspitzung, die Wandlungs- und Zerfallsmöglichkeiten von kontingenten Situationen nicht fingieren können, ja überhaupt übersehen, daß der Umgang mit

---

1 Die Formulierung lehnt sich an den Kerngedanken der Explikation der logischen Struktur der HEGELSchen Dialektik an, die D. HENRICH (1971) vorgenommen hat.



menschlichen Motiven und Verhaltenskontexten etwas anderes ist als ein Machen gemäß einer Ziel-Mittel-Relation. So ist das Eingehen auf kindliche Denkweisen in der Arbeit an Sachverhalten z.B. überhaupt nichts, was sich auf wohldefinierte Zielkataloge abbilden ließe; man kann das nur von der Gestaltung didaktischer Situationen her begreifen.

## II.

Die moderne Wissenschaft ist in ihrem Kern empirische Forschung. Wo sich die Erziehungswissenschaft als empirische Sozialwissenschaft etabliert, entwickelt sie mit ihren Techniken der Datenerhebung, der Gewinnung statistischer Gesetzmäßigkeiten usw. ein bestimmtes Wirklichkeitsverständnis. Ich lasse die Frage beiseite, in welchem Maße die sehr speziellen, der parzellierten Forschung entnommenen Ergebnisse von Untersuchungen in eine Praxeologie (oder Kunstlehre) eingebracht und fruchtbar gemacht werden können. Zu fragen ist vielmehr: Müßte nicht, wenn man sich an die klassischen Begriffe der Modalanalyse hält, anstelle der Wirklichkeit und Notwendigkeit die Möglichkeit entschiedener zum Schlüsselproblem berufsbezogener pädagogischer Untersuchungen gemacht werden? In den zukunftsorientierten Handlungswissenschaften geht es doch nicht primär darum, das Berufsfeld mit Datenkränzen über Determinanten einzuzäunen, sondern alternative Möglichkeiten zu eröffnen. Nun ist die Ambi- oder Polyvalenz ein Grundcharakter moderner Lebenssituationen. Auch der tägliche Unterricht erschließt sich im Umgang mit jungen Menschen und schulischen Sachverhalten vor allem anders als ein Feld offener Mehrdeutigkeiten, in dem es in der Regel mehrere Handlungsmöglichkeiten zur gleichen Zeit gibt und in dem also die Weiterbestimmung von Bedeutungen nach verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Bezügen erfolgen kann. Prioritäten müssen auf Zeit gesetzt und gewechselt, Vorordnungen müssen verändert, Aufmerksamkeiten müssen umgepolt, und methodische Maßnahmen müssen elastisch gehandhabt werden. Unvorhersehbare Nebenwirkungen modifizieren Bedingungen. Die relative Offenheit und Mehrdeutigkeit des Feldes nötigt zum Verzicht auf eindeutige Hierarchisierungen von Handlungszielen zugunsten eines flexiblen, einfallsreichen Umgangs mit Kontexten und Situationen und den in ihnen sich andeutenden Möglichkeiten. Man erkennt den souveränen Lehrer geradezu am didaktisch phantasievollen Umgang mit vorweg erkannten wie sich *ad hoc* meldenden, überschlagsartig zu raffenden und zu gestaltenden Möglichkeiten. Unterrichten ist nicht primär ein Haben von universalen Normen und gestuften Zielen und erst sekundär ein Umsetzen in Situationen und Eingehen auf Schülermotive, sondern ist zuvörderst die Kunst fortlaufender produktiver Kontextbildung, wie man in Anlehnung an einen für unseren Zusammenhang bedeutsamen Beitrag von WALDENFELS sagen kann; „der Kontext ist kein empirischer Zierat zur Seriosität des Normativen“ (1977, S. 145). Modelle zweckrationalen Handelns blenden diese Mehrdeutigkeit imperfekter, und deshalb u. U. fündiger Situationen aus.

Die Lehr- und Lerntheorie hat es bisher weitgehend versäumt, aus der von der Anthropologie herausgearbeiteten Verworfenheit von Temporalitäts- und Modalproblemen für ihr Aufgabenfeld Folgerungen und Gewinn zu ziehen. Die temporale Charakteristik von Lernprozessen, der zeitliche und modale Charakter der didaktischen Kunstformen, die Kompossibilität verschiedenartiger Maßnahmen auf der Inhalts- und Beziehungsebene sind noch wenig untersucht; das Denken in Optimierungs- und Desambiguierungstechniken steht dort im Wege, wo es im Unterricht um das Finden originärer Zugänge, um das Auswerten von Möglichkeitsüberschüssen, kurz: um das Hervorbringen von Komplexität und nicht gleich um ihre Reduktion ginge. Die Erhaltung komplizierter Interaktion z.B. könnte ein Moment kreativen Unterrichtens sein.

Anders gewendet: Von didaktischer Produktivität möchte ich dort nicht sprechen, wo es lediglich darum geht, hierarchisierte Lernziele möglichst trittsicher zu erreichen und bei nachfolgenden Lernkontrollen eine möglichst geringe Fehlerquote vorzuweisen. Produktiv wird der Unterricht sein, wenn es gelingt, im gemeinsamen Auskundschaften und Umstrukturieren von Lernsituationen Lernziele auszumachen, neue Aufgaben und über sie hinausweisende Bedeutsamkeiten zu entdecken und im Explorieren weitere Perspektiven oder Horizonte zu ahnen. Mit Recht hat man in diesem Zusammenhang von heuristischen Lernsituationen gesprochen. (Zu wenig ist man wohl bereit, auch Konflikte eine solche Funktion zuzuerkennen. Sie stören das Klima, zehren an den Kräften und wirken fürs erste handlungshemmend. Aber auch ihnen können mit Geduld und sozialer Phantasie Möglichkeiten abgewonnen werden, die sich jeder Vorausplanung entziehen.)

Bei der Analyse von Unterrichtssituationen muß man sich hüten, bloß formale Möglichkeiten (*mere possibile*) mit tatsächlich aufgreifbaren, realen Möglichkeiten zu verwechseln. Es gibt da zwar Übergänge, sozusagen Grauzonen. Reale Gestaltungsmöglichkeiten gibt es aber stets nur relativ auf die Kapazität und Sensitivität des Könners, also des geschulten, urteilsfähigen, findigen, risikobereiten Lehrers und eine resonanzfähige Gruppe. Formal eingeräumte organisatorische Spielräume sind lediglich notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen didaktischer Produktivität. Hier muß man auch ein Mißverständnis hinsichtlich schulrechtlicher Bestimmungen beseitigen: Rechtliche Bestimmungen sind für Fälle der Konfliktregelung, also gleichsam zur Herstellung prozeßfähiger Tatbestände formuliert, und sagen deshalb über eine produktive, pädagogisch vertretbare Nutzung der Möglichkeitsspielräume nichts aus. Liest man sie als Handlungsanweisung i.S. dessen, was positiv gestaltet werden sollte, so sind sie von vornherein fehlinterpretiert.

Faßt man das unter I. und II. Ausgeführte zusammen, so ergibt sich: „Situativität“ und „Möglichkeit“ verweisen miteinander auf die prinzipiell nicht abwerfbare Kontingenzproblematik aller pädagogischen Verhältnisse. *In concreto* könnte es immer auch anders sein. Das Nicht-Theoretische, auf das die Theorie stets angewiesen bleibt, ist für unser Berufsfeld konstitutiv. Daß es nicht als bloße Störung und Irritation, sondern als Möglichkeitsgrund erzieherischen Wirkens und pädagogischer Reflexion genommen werden ist für unser Theorieverständnis entscheidend. Aus diesem Grunde schenken wir auch einer in heuristischer Absicht betriebenen pädagogischen Kasuistik (vgl. K.-H. GÜNTHER in diesem Heft) vermehrt Aufmerksamkeit.

Es wird nicht ausbleiben, daß an das Gesagte die ideologiekritische Sonde angelegt wird. Der Nachweis ist sicher fällig, daß es in der auf bloße Reproduktion der Gesellschaft ausgelegten Schule des Spätkapitalismus individuelle Möglichkeiten für den Lehrer nicht gibt, da ja jeder Innovationswille von vornherein korruptiert und erstickt wird. Mir will dennoch scheinen, daß die Lehrer auch in der vorhandenen Schule individueller und origineller sein könnten, als sie sind, wenn sie die gegebenen Möglichkeiten kunstgerecht ausschöpften.

Dazu bedürfte es freilich, das ist mein dritter Punkt, einer stärkeren Konzentration auf die Ausbildung individuellen Könnens. Depotenzierende Auswirkungen von Berufsrollentheorien und Erziehungsstilkonzeptionen bringen mich dazu, bewußt eine Re-Individualisierung des Lehrens anzustreben.

### III.

Mit scheinbarer Selbstverständlichkeit faßt man z. Zt. das, was im folgenden individuelles Können genannt werden soll, mit Hilfe des Kompetenzbegriffs zusammen (vgl. Handlungskompetenz, sprachliche, kommunikative, edukative, didaktische Kompetenz usw. in anderen denkbaren Varianten). Die Frage ist aber, ob damit dem ursprünglichen Modellcharakter von „Kompetenz“ hinreichend Rechnung getragen wird und ob, wenn hier von einem Subjekt gesprochen wird, klar ist, daß es sich um ein entindividualisiertes und enthistorisiertes „Subjekt überhaupt“ handelt.

Am besten läßt sich das an der Übernahme des Begriffs aus der generativen Grammatiktheorie CHOMSKYS (1969) demonstrieren. Bei CHOMSKY hat die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz eine klar angebbare methodologische Funktion. Mit dem Kompetenzbegriff wird bei ihm der Vorrang der linguistischen Theoriebildung vor der empirischen Durchforstung kontingenter, immer auch z. T. irregulärer Sprechweisen etabliert (vgl. APEL 1973; WANDRUSZKA 1971). Sein Forschungsinteresse fordert eine automatentheoretische Grundlegung einschließlich technisch interpretierbarer Produktionsregeln (BAUMGÄRTNER 1974). Kompetenz steht für die korrekte Regelbeherrschung des idealisierten Sprachbenutzers und verweist offensichtlich auf ein „implizites Wissen“, das in Lernprozessen aktualisiert und zum Teil bewußtgemacht werden kann. Die Forschung konstruiert sich hier also eine unhintergehbare Instanz, an der linguistische Beschreibungen zu prüfen sind. BALLMER (1976, S. 27) bemerkt spitz, daß konsequenterweise alles, was diese Kompetenzvorstellung in Schwierigkeiten bringen könnte, in den Abfalleimer der Performanz geworfen werden kann.

Der Kompetenzbegriff stellt also die methodologische Idealisierung eines Produktionssystems unter ausdrücklichem Absehen von einer individuellen und sozialen Genese solchen Könnens dar. Er bezeichnet eine vorgestellte End-Kompetenz. Die soziologische Systemtheorie hat keine Mühe, ein solches Können als formale Zuständigkeit definitivisch an Organisationsebenen zu binden (LUHMANN 1974, S. 75). Die volle Einsicht in die forschungstechnische Funktion dieses Kompetenzmodells darf uns nicht hindern, die Differenz von Kompetenz und Performanz – wenn notwendig – aufzuheben.

Im Blick auf die berufliche Qualifikation erscheint es uns sinnvoller, mit BOLLNOW (1978) von einem unabschließbaren Bildungsprozeß individuellen Könnens zu sprechen. Abstrakt angetragene und kontrafaktisch unterstellte Kompetenzmodelle können Berufsanfänger sogar schnell überfordern. Lernschritte, Differenzierungs- und Integrationsbemühungen geraten dann als individuell zu bewältigende Aufgaben nicht in den Blick.

Die inzwischen gängig gewordene Rede von einer ganzen Reihe von Kompetenzen (sie können offenbar genauso konzeptionell vervielfacht werden wie einst die Triebe) braucht dann nicht wieder verdrängt zu werden, wenn die Grenzverschiebung bedacht wird, die beim Abgehen von den Forschungsintentionen im Übergang zu einem legeren Sprachgebrauch vor sich geht. Aber ein Unbehagen bleibt. Zuviel wird an Normen und Normalität ungeprüft abstrakt unterstellt, wo man z. B. die Existenz eines abgeschlossenen oder abschließbaren edukativen oder didaktischen Regelvermögens annimmt, das sich deskriptiv von der Performanz glatt absetzen läßt. Wahrscheinlicher ist, daß es überhaupt nur jene Bildungsprozesse gibt, deren Intensivierung und Konsolidierung zu durchdenken wäre. Der Kompetenzbegriff liefert für die subjektive Genese dieser innovativen Bereitschaften zu wenig Anhaltspunkte.

Man sollte die Auseinandersetzung um „Kompetenz“ und „Können“ nicht führen, ohne auf jene älteren Erfahrungen einzugehen, die in der Tradition der *technai* bzw. der *artes* aufbewahrt und gepflegt wurden. Sind sie für unsere Zeit von Belang? Vielleicht muß man sich einiger alter Denk- und Lehrweisen erneut vergewissern. FOUCAULT (1977, S. 74 ff., 87, 90) hat jüngst auf den Zusammenhang von Erfahrungsgewinnung und Überlieferung durch regelrechte Initiation in den *artes* und dies im Unterschied zu den Forschungs- und Machttaktiken der neuzeitlichen Wissenschaften hingewiesen. Ich denke hier vor allem an das aristotelische Verständnis der *techné*, da bei ihm die Praxis nicht so unbarmherzig unter die Suprematie der Theorie gerät wie bei PLATON, was für unseren Zusammenhang wichtig wäre.

Die volle Reichweite der aristotelisch gedachten *techné* hat ULMER (1953) sehen gelehrt. *Techné* bezeichnet bei ARISTOTELES das Sich-verstehen auf das Herstellen von etwas; *techné* setzt den Menschen instand, etwas in seinen praktischen Verfügungsbereich zu bringen und dabei selbst als anordnende und zusammenfügende Ursache zu fungieren. Das Können beruht auf einer aus der Tätigkeit selbst herrührenden Erfahrung. *Techné* enthält ein Teilwissen, genauer: soviel Wissen des Allgemeinen, wie für die Behandlung konkreter Fälle notwendig ist, im Unterschied zum Wissen der Wissenschaft, das sich auf die ursprünglichen Gründe des Seins (im Interesse an einer universellen Theorie) bezieht. *Techné* stellt also eine untere Stufe des Wahrheitsbezugs dar, schließt aber die kostbare Fähigkeit ein, unter vielen Möglichkeiten eines Bereichs die angemessene Mitte und das Gute zu treffen. *Techné* arbeitet gemäß der Natur und, wenn erforderlich, auch gegen sie. Am schwierigsten gestaltet sich bei ihr der Beginn der Erfahrungsbildung. *Techné*, praktisches Können, zeichnet den Menschen als Kulturwesen aus. Von da aus wäre die Überlieferung der Rede vom Werk der Kunst gegenüber dem Werk der Natur ein weiteres Mal zu untersuchen (vgl. ROUSSEAU, PESTALOZZI).

GRASSI (1957, S. 54) hat gezeigt, daß sich erst im begrifflichen Übergang von den *technai* zu den *artes* jene uns geläufige Doppeldeutigkeit ergeben hat, nach welcher unter Kunst einerseits das handwerklich Regelhafte, andererseits das genuin Künstlerische verstanden wird. Aristotelische Tradition bleibt im ganzen Mittelalter lebendig: Im Unterschied zur Wissenschaft (*scientia*), die das Gesetzmäßige erfaßt, also das, was nicht anders sein kann, gibt die Kunst (*ars*) einen Begriff von dem, was wahrscheinlich ist, also von vageren Möglichkeiten (ISIDOR VON SEVILLA; vgl. GARIN 1964, I, S. 85f.). Die *artes* enthalten ein umgrenztes Wissen von einer Vielzahl von Dingen und von ökonomischen Behandlungsarten (JOHANNES VON SALISBURY, ebd., S. 223 ff.). Sie gehen von der praktischen Übung aus, vermögen aber bleibende Einsichten in Regeln überzuführen und zu lehren (HUGO VON ST. VICTOR, ebd., S. 186 f.). Es gilt der Grundsatz, daß niemand eine Kunst lehren soll, der sie nicht in strenger Übung erworben hat (HRABANUS MAURUS, ebd., S. 112). Man müßte hier das ganze Lehrsystem der Artistenfakultäten durchmustern. Der Unterschied von *ars* und *scientia* spielt auch später noch eine Rolle. L. C. SALUTATI hebt die Medizin als Kunst bewußt von der Wissenschaft ab, die nach der einen und einzigen Wahrheit strebt; die ärztliche Kunst entwickelt das Urteil über das, was für die Gesundheit besser oder schlechter ist, und da ist die Methode des ausgleichenden Mittelwegs geeigneter als die Methode absoluter Wahrheitssuche (GARIN 1966, II, S. 157 ff.; vgl. auch GRASSI 1950, S. 47 ff.). Auf diesem Hintergrund wären schließlich die Argumente G. B. VICOS (1708, Neudruck 1963) für die Pflege der Künste zu untersuchen; dem kann hier nicht nachgegangen werden.

GADAMER (1971) folgend, müßte man nun einerseits zeigen, mit welchem Recht die Hermeneutik für sich in Anspruch nehmen darf, Erbin jenes Theorietypus zu sein, den die *artes* (bei ihm speziell: die Rhetorik) verkörperten – darin nämlich, daß sie Erfahrungen aufgreift und reflektiert, die außerhalb der positivistischen Wissenschaft verbleiben und damit andere Fragen eröffnen und andere Methoden hervorbringen als diese. Ein Stück weit kann die Entzauberung des Szientismus sicher mit dem Nachweis einengender Optionen auch im Rückgriff auf die Kunstlehre-Tradition in Gang gesetzt werden.

Andererseits wäre von hier aus die Linie zu ziehen vom modernen Ausspielen der Wissenschaft gegen die bloße Kunst des Unterrichtens (STOLUROW 1973, S. 391) über die verständnisvolle Charakteristik des Verhältnisses von wissenschaftlicher Psychologie und Lehrkunst durch W. JAMES (vgl. RÖHRS 1965, S. 287 f.) zurück zur Analyse der alten Kunstformen des Unterrichts bis zur Kennzeichnung der Seelenführung als Kunst der Künste bei HRABANUS MAURUS (E. GARIN, I, S. 112).

Zur Debatte steht für die Pädagogik nicht die Übernahme von Lösungen, sondern das Aufgreifen von Problemstellungen, die das hermeneutische Problembewußtsein aus der

Kunstlehre-Tradition mitgeführt und zur Verfügung gehalten hat. Sie gälte es für eine „postszientistische“ Pädagogik fruchtbar zu machen, d.h. für eine Theorie beruflichen Könnens, die der positivistischen Forschung nicht nachgeordnet würde, sondern die Differenz zu ihr selbst noch reflexiv übergreift. (An diesem Punkt hätte die kritische Auseinandersetzung mit DERBOLAVS Praxeologie und mit BREZINKAS Praktischer Pädagogik [1974] einzusetzen.)

Wie die Schulpraxis unter dem Aspekt der Bildung individuellen Könnens zu sehen ist, habe ich an anderer Stelle kurz zu formulieren versucht<sup>2</sup>. Hier soll dies nur schlaglichtartig mit vier Stichworten beleuchtet werden: *Erfahrungsfähigkeit*, *Regelbewußtsein*, *Übung* und *Topik*.

*Erfahrungsbildung* zielt weder auf bloßes Wissen, noch auf bloße Routine. Didaktische Erfahrungen bilden sich in Proben des Könnens, wie sie in der Gestaltung von unterrichtlichen Situationen möglich werden. Nur wo man nicht das Ganze vorweg eisern im Griff haben will, also in improvisationsbereiter Haltung, schärft sich der Sinn für die verschiedenen Eingriffs- und Begegnungsmöglichkeiten, für Diskrepanzen wie für Kompatibles. Erfahrung zeigt sich auch darin, wie man didaktische Neuerungen als Vehikel benutzt und zugleich dem Modischen gegenüber sein Maß findet. Nicht die Erfahrung, die mit ihren Ablagerungen stumpf macht, sondern jene, die befähigt, sich aus Befangenheiten zu lösen, Mißlingen zu verarbeiten und aus neuen Problemen zu lernen, soll sich ja bilden. Selbstkritische Offenheit, Sensitivität und Disponibilität erwirbt man nur im Zuge eben solcher Erfahrungen. Der Mensch wird allererst erfahrungsfähig in dem Maße, in dem er sich in Auseinandersetzungen zum Resonanzkörper macht (sich situiert) und seine Organe einsetzt. Es hat einen guten Sinn, wenn BENJAMIN (1977, S. 321 f.) davon spricht, daß nach langer Übung der Wille zugunsten des Organs abdanken könne, oder C. F. v. WEIZSÄCKER (1977, S. 31) dafür eintritt, das Ich nicht als Substanz, sondern als Organ zu denken.

*Regelbewußtsein* ist vom Wissen um Gesetzmäßigkeiten zu unterscheiden. Für Regeln gibt es Ausnahmen; aber wo, das kann nur in vielfältiger Anwendung auf verschiedenartige Situationen ausgemacht werden. Ein von genieästhetischen Vorstellungen unbelastetes Verständnis schätzte die Ausgewogenheit und Rechtfertigungsfähigkeit des Regelgebrauchs in den Künsten hoch ein. Es gibt Regeln, die eine mechanische Befolgung fordern. Bei anderen Regeln induziert die Anwendung zugleich die Auslegung der Situation. Solche Regeln schaffen erst Spielräume, und der Umgang mit ihnen verfeinert das individuelle Urteil (WITTGENSTEIN 1968, S. 25). Didaktischer Regelgebrauch ist darüber hinaus Umgang mit kontingenten Regeln verschiedener Referenzsysteme (man denke an die verschiedenen Aufgaben auf der Inhalts- und der Beziehungsebene), mit Präferenzregeln usw. Das Ausbalancieren kann sich bis zur Virtuosität steigern.

*Übung* aber ist das Element, in dem allein sich dieses spezifische Können bildet. Die enge Verknüpfung von Ausübung und Korrektur durch den Lehrmeister kennzeichnete das Erlernen der *artes*. Im Unterschied zum Schalten rein technischer Funktionsabläufe bleibt aber in allen erzieherischen Gestaltungsvorgängen ein unverfügbarer Raum des Gelingens oder Mißlingens. Subjektives Können, das hat BOLLNOW (1978) unter Bezug auf KROUG

---

2 G. BRÄUER: Schulpraxis – Didaktik unter dem Aspekt individuellen Könnens. In: D. ADRIAN/K. SCHNEIDER (Hrsg.): Schulpraxis und pädagogisches Studium. Dokumentation zum Studientag für Mentoren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 5. Sept. 1977, S. 29–32.

und KÖNIG gezeigt, bleibt, da es dabei um einen unabschließbaren Prozeß der Verfeinerung und Vervollkommnung geht, der sich immer wieder an inhärenten Beurteilungsgesichtspunkten orientieren muß, an die Übung gebunden. Fehlervermeidung kann dabei kein sinnvolles Ziel sein. Der Übende vermag sich selbst zu finden, wenn er ermutigt wird, seine individuellen Potenzen, sein Temperament, seine Vermögen und spezifischen Stärken einzubringen und seine Schwächen zu kontrollieren. Wir kennen die negativen Beispiele, wo ein Schulpraktikant, der seine Ideen verleugnen muß und seine innovative Energie nicht einsetzen kann, in den Zustand der Selbstentfremdung gerät. Re-Individualisierung des Lehrerberufs hieße, in dem angezeigten Sinn durch alle Rollen- und Stilkonzepte hindurch zur Verfügung über seine eigenen Potenzen und damit zu seiner persönlichen Berufsidealität zu verhelfen.

Mit dem Aufgreifen der *Topik* geht GIEL (vorerst 1976, S. 13ff.) an die Wurzeln der gesellschaftlich vermittelten, mit Praktiken konfrontierten kategorialen Einbildungskraft. Die *Topik* bildet den Fundus kategorisierender Zugriffe, der Leitformeln der Verständigung und der Kombinatorik von Argumentationsformen. Die *Topik* bringt Orientierungen hervor, die durch strenge Deduktion wissenschaftlich nicht zu gewinnen sind (PÜGGELER 1970; GRASSI 1970, S. 200ff.; BORNSCHEUER 1976). Mit ihrer beweglichen inspirativen Potenz tritt sie in einen bezeichnenden Gegensatz zu jenen Taxonomien, die mit ihren äußerlichen Klassifikationen den Tod wirklicher Wissenschaft bedeuten (A. N. WHITEHEAD, nach TRAVERS 1977, S. 131f.). Von einer pädagogischen *Topik* aus könnte sich die Verständigung über Theorie und Praxis in ihrer Nähe und Distanz zum gesellschaftlichen Leben einer Zeit neu formieren und eine regressive, neu problematisierende Analyse der Erzieherberufe, ihrer Initiationsweisen und poetischen Residuen (LEFÈBVRE 1975) ergeben. Die Spannung zu den sozialtechnologischen Forschungsansätzen träte so aber noch einmal klar hervor. Es böte sich dann die Möglichkeit, die Einlagerung der Erziehungsinstitutionen in das gesellschaftliche Leben und die Wechselwirkung des Lehrens mit epochalen Sinnkonfigurationen anders wahrzunehmen und eine neue Generationsgestalt der Didaktik mit einem geschärften Bewußtsein für Kontingenz zu entwerfen.

## Literatur

- APEL, K.-O.: Transformationen der Transzendentalphilosophie: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. In: K.-O. APEL: Transformationen der Philosophie. Bd. II, Frankfurt/M. 1973, S. 155–435.
- BALLMER, TH. T.: Inwiefern ist Linguistik empirisch? Eine allgemeine Explikation des Empiriebegriffs mit spezieller Berücksichtigung der sich für die Linguistik ergebenden Konsequenzen. In: D. WUNDERLICH (Hrsg.): Wissenschaftstheorie der Linguistik. Kronberg 1976, S. 6–53.
- BAUMGÄRTNER, K.: Sprache, Technik und Dichtung. In: M. GERHARDT (Hrsg.): Linguistik und Sprachphilosophie. München 1974, S. 171–189.
- BENJAMIN, W.: Ibizenkische Folge. In: W. BENJAMIN: Illuminationen. Ausgewählte Schriften. Frankfurt/M. 1977, S. 317–324.
- BLOCH, E.: Philosophische Grundfragen I. Zur Ontologie des Noch-Nicht-Seins. Frankfurt/M. 1961.
- BOLLNOW, O. F.: Situation und Entscheidung. In: Symphilosophien. Bericht über den Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie, Bremen 1950. Hrsg. v. H. PLESSNER. München 1952, S. 273–275.
- BOLLNOW, O. F.: Gestaltung als Aufgabe. In: „Die Gestaltung.“ IV. Kongreß für Leibeserziehung, 4.–7. Oktober 1967 in Stuttgart. Hrsg. v. Ausschuß Deutscher Leibeserzieher. Schorndorf 1967, S. 17–38.

- BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg/B. 1978.
- BORNSCHEUER, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt/M. 1976.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München/Basel 1974.
- CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M. 1969.
- DERBOLAV, J.: Umriss einer Praxeologie. In: J. DERBOLAV: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975, S. 91–129.
- DUPRÉ, W.: Zeit. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 6, München 1974, S. 1799–1817.
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. 1. Bd.: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M. 1977.
- GADAMER, H.-G.: Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu „Wahrheit und Methode“. In: K.-O. APEL et al.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 57–82.
- GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. 3 Bde. Reinbek 1964–1967.
- GIEL, K.: Einleitung zum Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg/B. 1976, S. 9–25.
- GRASSI, E.: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften. In: E. GRASSI/TH. UEXKÜLL: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. München 1950, S. 27–120.
- GRASSI, E.: Kunst und Mythos. Hamburg 1957.
- GRASSI, E.: Macht des Bildes: Ohnmacht der rationalen Sprache. Zur Rettung des Rhetorischen. Köln 1970.
- HENRICH, D.: HEGELS Logik der Reflexion. In: D. HENRICH: HEGEL im Kontext. Frankfurt/M. 1971, S. 95–156.
- JAMES, W.: Die Psychologie und die Kunst des Unterrichtens. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf/München 1965, S. 285–289.
- LEFEBVRE, H.: Metaphilosophie. Prolegomena. Frankfurt/M. 1975.
- LEVI-STRAUSS, C.: Mythologica I–IV. Frankfurt/M. 1976.
- LUHMANN, N.: Rechtssystem und Rechtsdogmatik. Stuttgart 1974.
- POGGELER, O.: Dialektik und Topik. In: Hermeneutik und Dialektik. Aufsätze II, hrsg. v. R. BUBNER et al. Tübingen 1970, S. 273–310.
- SPAEMANN, R.: Theologie, Prophetie, Politik. Zur Kritik der politischen Theologie. In: R. SPAEMANN: Zur Kritik der politischen Utopie. Stuttgart 1977, S. 57–76.
- STOLUROW, L. M.: Lernumwelten oder Gelegenheiten zum Nachdenken. In: W. EDELSTEIN/D. HOPF (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 351–398.
- STRAUS, E.: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1956.
- TRAVERS, R. M. W.: Für ernsthaftes Arbeiten an einer Theorie des Unterrichts. In: F. LOSER/E. TERHART (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977, S. 126–143.
- VICO, G. B.: De nostri temporis studiorum ratione. Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung. Darmstadt 1963.
- WALDENFELS, B.: Verhaltensnorm und Verhaltenskontext. In: Phänomenologie und Marxismus. Bd. 2: Praktische Philosophie. Hrsg. v. B. WALDENFELS, J. M. BROEKMAN u. A. PAZANIN. Frankfurt/M. 1977, S. 134–157.
- WANDRUSZKA, M.: Interlinguistik: Umriss einer neuen Sprachwissenschaft. München 1971.
- WEIZÄCKER, C. F. v.: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München/Wien 1977.
- WEIZÄCKER, V. v.: Medizin und Logik. In: V. v. WEIZÄCKER: Zwischen Medizin und Philosophie. Göttingen 1957, S. 147–180.
- WITTGENSTEIN, L.: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Hrsg. v. C. BARRETT. Göttingen 1968.
- ULMER, K.: Wahrheit, Kunst und Natur bei Aristoteles. Ein Beitrag zur Aufklärung der metaphysischen Herkunft der modernen Technik. Tübingen 1953.

## Der Lehrer als Person\*

### I.

Das unverbundene und deshalb auch unverbindliche, eben dadurch aber oft verstörende Vielerlei des Unterrichts, in welchem sich Erfahrungszusammenhänge kaum mehr abzeichnen, ist eine pädagogisch bedenkliche Hypothek von Schule geworden. Wie diese Hypothek abgetragen und Schule wieder mehr als Erfahrungsraum wirksam werden kann, dies ist prinzipiell ein immer nur unzulänglich lösbares Problem (HENTIG 1973). Institutionelle, schulorganisatorische und curriculare Maßnahmen dürfen als entscheidende Voraussetzungen für vorgängige Rahmenbedingungen der Arbeit des Lehrers mit den Schülern gewiß nicht unterschätzt werden. Trotzdem geht es hier um eine andere Komponente für Erfahrungshaltigkeit von Unterricht. Gemeint ist eine Disponibilität des Lehrers (POPP 1976), eine Wachheit des Bewußtseins, eine Geistesgegenwart (BOLLNOW 1978), die Unterricht entscheidend qualifiziert. Dieses Können des Lehrers soll hier als eine Art von hermeneutischer Kompetenz bei der Gestaltung von Unterricht genauer beschrieben werden. Von dieser Kompetenz hängt es ab, ob Unterricht über Stoffvermittlung hinaus eine pädagogische Dimension gewinnt, Gestalt annimmt, so daß vielerlei Richtiges in Zusammenhängen bedeutsam, also für Personen wichtig, statt nur systematisch richtig sein kann. Anders gesagt: Die Frage ist, ob und wodurch der Lehrer als Person mehr Zusammenhang im vielfältig Disparaten des Schullalltags verbürgen kann? Wie kann Unterricht wieder mehr derart Gestalt annehmen, daß schulfachimmanent reduzierter Unterrichtsstoff öfter in lebensgeschichtlich bedeutsamen Verstehenseinheiten bewegt werden und dadurch Personen bewegen kann? Mit Verstehenseinheiten sind hier gemeint „nach innen gegliederte, von einem diffusen Hintergrund abgehobene Ganzheiten“ (GIEL 1975, S. 86). Wo es dazu nicht mehr kommt, erscheinen Lehrer wie Schüler als Personen mit einem *Aperçu* von PETER HANDKE treffend charakterisiert: „Jemand, der wohl kluge Sätze sagt, deren Zusammenhang mit ihm man aber sofort vergißt – er wirkt dumm bei all seinen Klugheiten“ (1977, S. 234).

### II.

Einer vorwiegend am naturwissenschaftlich-technischen Denken orientierten Lehrerausbildung kommt es vor allem darauf an, Lehrerverhalten in seinen empirisch faßbaren Komponenten durchsichtig zu machen, um es effektiv als lehr- und lernbar zu entwerfen. Wer von der Person des Lehrers anders spricht als auf der Grundlage empirisch ausweisbarer Fakten, gerät daher leicht ins Abseits, indem er bloß personale Substanz beschwört oder sich an eine irrationale Behauptung der Person verliert. Freilich bleibt

\* Kurzfassung eines Aufsatzes, der ursprünglich für den Band F. KÜMMEL/F. MAURER/W. POPP/H. SCHAAL: *Vergißt die Schule unsere Kinder?* München 1978, geschrieben wurde.



auch eine empirische Datenfülle zu amorph, um ein Aufgabenbewußtsein und Selbstverständnis – zumindest in der Doppelrolle des Lehrers und Erziehers – auch normativ zu strukturieren. Vielleicht aber hält die anfechtbare und vielfach mißverständliche Formulierung von der maßgebenden Bedeutung der Person des Lehrers möglicherweise das Bewußtsein von der pädagogischen Aufgabe im ganzen wach. Diese Spur war zwar verwischt, aber nicht ganz verloren gegangen: „Personen sind die nachhaltigste Erfahrung in der Schule, dann, mit langem Abstand, folgen erst Gedanken und Gegenstände, die durch die Personen, Texte, Sammlungen, Projekte vermittelt werden ... Wichtiger als diese Gegenstände und Anlässe des Lernens selbst ist doch allemal wie Menschen mit ihnen umgehen, und dafür bleibt der Lehrer die erste und eindrucklichste Probe“ (HENTIG 1973, S. 36–37).

Liegt es an der Vernachlässigung dieser Zusammenhänge, daß ein unterrichtliches Können vieler Lehrer zweckrational verflacht, in der Ausbildung vorwiegend in der Weise instrumenteller Vernunft begriffen wird und nicht mehr als „pädagogisches Ethos“ in einer Spannung zu Person- und Menschsein des Lehrers verständlich gemacht und gelebt werden kann? Pädagogisches Geschehen ist nun einmal – zumindest wenn es daran gemessen wird, daß Bildungsprozesse angestoßen werden sollen – durch einen hohen Grad an Subjektivität gekennzeichnet. Daher stellt sich neu heraus, daß in der pädagogischen Diskussion auf den Begriff der Bildung trotz aller Vorbehalte, Entstellungen und Mißverständnissen nicht verzichtet werden kann. Wenn der Schüler Person werden soll, wird eben auch eine Konzeption von Bildung unabweisbar (BECKER 1977; GIESECKE 1977a, b; HENTIG 1977). Wenn Schulalltag heute von vielen Schülern und Lehrern als sinnentstellt erfahren wird, dann ist selbst noch solcher defiziente Modus von Schule registrierbar nur vom pädagogischen Anspruch von Bildung her. Inmitten von verdinglichender Ertüchtigung für vielseitige Brauchbarkeit wird an der Chance für Individuierung und damit an der Möglichkeit und am Anspruch, „sich zum Menschen auszubilden“, festgehalten.

Solche – letztlich auch ethische – Dimension der Schularbeit kann praktisch aber nur über und in der Person des Lehrers eingelöst werden. Darin wird zugleich der aufklärerische Charakter aller Pädagogik konkret, nämlich gegen die historisch jeweils spezifischen Behinderungen von Individuierung anzugehen. Dazu gehört auch, sich sogleich wieder mit der Dialektik solchen Bemühens, den damit erzeugten Gegenläufigkeiten und „ungewollten Nebenwirkungen“ kritisch auseinanderzusetzen.

So unumgänglich es im Zeichen der Professionalisierung auch ist, das Berufskönnen des Lehrers als über Berufswissenschaften herstellbare Tüchtigkeit zu entwerfen, so wenig ist aus diesem Horizont allein schon ein Verständnis der pädagogischen Aufgabe im ganzen zu gewinnen. So hat etwa die Korrektur des idealistischen Lehrerbildes durch das realistische zwar zu einer nüchterneren Einschätzung vor allem auch des gesellschaftspolitischen Kräftefeldes und der institutionellen Rahmenbedingungen aller Schularbeit geführt, aber auch eine bedenkliche Leerstelle gelassen: So etwas wie ein pädagogisches Ethos ist vor solchem Hintergrund eigentümlich ortlos und wirkungslos geworden. Mit der Orientierung von Lehrerausbildung und Schule vorwiegend an den Wissenschaften wird auch die genuine Verfaßtheit des pädagogischen Beistands, die Hilfe zur Bildung öfter und leichter verfehlt. Zum Beispiel gelingt es weniger denn je, einen Begriff von Unterricht zu entwickeln, für welchen die personalen und situativen Momente konstitutive und nicht nur beiläufige Bedeutung haben.

### III.

Mag nun der Lehrer, wo er Informationen, Erkenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln hilft, auch als Person zurücktreten, „verkörpert“ er doch – wie indirekt auch immer – die Intentionen des Unterrichts. Mit seiner Person ist er Anstoß, Medium und Ausführung von Unterrichtsszenen, die er auf ihren pädagogischen Sinn hin zu interpretieren und teilweise zu legitimieren hat. Für schulisches Lernen jedenfalls bleibt die in der Person des Lehrers „gelebte Intentionalität“ – wie paradox auch immer – unaufhebbar (MOLLENHAUER 1972, S. 15, 70; KOB 1976, S. 38–56). Und zwar werden die Perspektiven, Prinzipien und Deutungen von Unterrichtssequenzen aus dem Praxisgeschehen selbst aufgebracht und so für dieses leitend. So nimmt Praxis Gestalt an, weil sie gerade nicht mehr zuerst – und zwar gebrochen durch die Person des Lehrers – ein Machen und Herstellen unter vorgegebenen Zielen ist. Didaktische Modelle verdecken deshalb durch ihren Charakter als teleologische Entwürfe viel von der Spannung sogenannter objektiver Momente zu dem personalen Habitus von Lehrer und Schülern. Aber eben diese Spannung ist Ausdruck dafür, daß Personen – trotz aller sie vorweg fixierenden Festgelegtheiten – letztlich doch Subjekte ihrer Geschichte sind. Praxis hat ihr Ethos gerade darin, daß sie „... sich weder explizit noch implizit ... zu einer mechanischen, durch die vorhergehenden Bedingungen unmittelbar determinierten Reaktionsform stempeln läßt“ (BOURDIEU 1976, S. 169).

Der Lehrer „lebt“ im Umgang mit Heranwachsenden eine Praxis, die – wie immer unzulänglich – so doch ansatzweise vernünftig ist. Dabei werden Maßstäbe und Kriterien vernünftigen Tuns zuerst und vor allem in Personen anschaulich. In der Person des Lehrers werden Erkenntniszusammenhänge, wie sie in Theorien zum Erziehungsprozeß entwickelt werden, in Maximen konkreten pädagogischen Handelns übersetzt. Maximen sind subjektive Handlungsregeln, durch welche sich eine immanente Rationalität der Praxis sichern läßt. Maximen sind das, was von der subjektiven Bemühung her jene allgemeine Ordnungsleistung ermöglicht, als die man Praxis angesichts der Komplexität der Weltumstände ansehen kann (BUBNER 1976, S. 195, 217, 268). Auch für Unterrichtspraxis gilt die Spannung von Komplexität und Kontingenz. Die Person des Lehrers hat jene Rationalität zu mobilisieren, welche Auswahl und Ordnung für Lernen ermöglicht. So kann Unterricht über Wissensvermittlung hinaus als Aufbringen von Sinn eine pädagogische Dimension gewinnen. Sich dem Umgang mit Kindern und Heranwachsenden zu stellen, das heißt für die Unterrichtsarbeit, an der Auseinandersetzung mit Sachverhalten Sinn zu gewinnen. Die Person des Lehrers repräsentiert dabei ein Motivationssystem, in welchem die Vielzahl praktischer Vollzüge wenigstens umrißhaft für Schüler als Einheit, Ganzheit, eben als Gestalt erkennbar wird. Ein Zusammenhang von praxisstiftenden und praxisleitenden Maximen nimmt in der Person des Lehrers Konturen an. Diese werden mal mehr, mal weniger deutlich erkennbar, weil auch der Lehrer der Kontingenz alles Praktischen verhaftet bleibt. Aber Unterricht setzt auf diese Weise das fort, was bereits in der Mutter-Kind-Dyade begonnen wurde, nämlich „Weiterbestimmen von Bedeutungen“ in wechselseitiger Anregung (BRÄUER 1977, S. 221). Dafür ist Voraussetzung, daß der Lehrer Unterrichtsszenen gleichsam als „Text“ auffassen, lesen und interpretieren lernt. Dies setzt jene Rationalität von Praxis frei, an der auch Schüler in Bewegung kommen können.

#### IV.

In solchen gestalterischen Zugriffen kommt eine Erfahrungsdimension ins Spiel, die „aufs Ganze“ geht. Das freilich klingt unseren Ohren verdächtig nach Metaphysik. Wir assoziieren HEGELS „das Ganze ist das Wahre“ und zugleich ADORNOS „das Ganze ist das Unwahre“. Gemeint aber ist eine Erfahrung, die nicht ausschließlich durch Wissenschaft, sondern ebenso sehr durch Kunst vermittelt werden kann. Zu solcher Funktion von Kunst bemerkte MARTIN WALSER einmal unter Hinweis auf HÖLDERLIN, daß Kunst aufs Ganze gehe und daß deshalb Schreiben für den Schriftsteller die Herstellung des Ganzen sei. Grundsätzlich nehmen deshalb auch Leser teil an solcher Herstellung des Ganzen. Und – es sei der Blick auf die Wirklichkeit, der hierbei trainiert werde (WALSER 1973, S. 119–138).

Der etwas unvermittelt eingeführte Vergleich zwischen dem Künstler (hier dem Schriftsteller) und dem Lehrer ist bei näherem Zusehen doch nicht so abwegig. Denn: Ist es nicht so, daß Schriftsteller im Medium der Sprache gleichsam ihre Biographie zur Teilhabe, zur Hilfe für andere „mobilisieren“, gewissermaßen im Sinne von „Dichtung und Wahrheit“ ein Organ aus ihrer Person machen, um mit dem Leser zusammen den Blick auf die Wirklichkeit zu trainieren? Auch im Unterricht, sofern er im angedeuteten Sinne Gestalt annimmt, wird ebenfalls ein Ganzes herzustellen versucht, ein Ganzes nämlich von richtiger Erkenntnis und wahrem Zusammenhang, ein Ganzes auch, das zwischen der Person des Lehrers und den Schülern an den verhandelten Sachverhalten ins Spiel kommen kann. In solcher Tendenz auf ein Ganzes stellt Unterricht Zusammenhänge her, die konstitutiv sind für Bildungswirkungen.

Im Zusammenhang mit dem Problem der Anschauung sind BOLLNOW und GIEL früher schon auf eine Parallele von Kunst und Unterricht gestoßen, wenn sie herausarbeiten, warum Unterricht wie Kunst nicht mit der Anschauung beginnen, vielmehr Anschauung gerade im „Nachholen“ von immer schon „Übersprungenem“ leisten müssen. Anschauung leisten heißt dann nicht nur, richtige Erkenntnis sicherzustellen, sondern zugleich auch deren moralisch-sittliche Bedeutung im Zusammenhang von gelebtem Leben ins Spiel zu bringen, eine Bedeutung, welche aus dem logisch-systematischen Erkenntniszusammenhang gerade nicht in den Blick gekommen war (BOLLNOW 1970, S. 69–81). Solche normative Dimension kann nur aus dem individuellen Lebensbezug heraus anschaulich, aus der „Intention des wahren Lebens“ heraus angestoßen werden (HABERMAS 1968, S. 167; KUMMEL 1968; BOLLNOW 1975, S. 71–88).

Deshalb ist es so wichtig, daß Wissensvermittlung nicht Selbstzweck, sondern Anlaß und Medium ist, woran Zusammenhänge hergestellt und „bedeutet“ werden, so allererst als mögliche wahre Zusammenhänge in eine moralisch-sittliche Dimension hineinreichen können. Entsprechend zeigt Unterricht Gestaltungsmomente insoweit, als Richtiges auf wahre Zusammenhänge hin besprochen und bedeutet wird. Nur insoweit nimmt Unterricht auch im pädagogischen Sinne Gestalt an. Zweifellos erschweren Organisations- und Verwaltungsstrukturen der Institution Schule Ansätze zu solcher Gestaltung von Unterricht. Trotzdem gelingt es manchen Lehrern, schulisches Lernen aus einer zweckrationalen Verkürzung herauszudrehen und wieder mehr in eine anthropologisch-pädagogische Hermeneutik menschlichen Lernens hineinzunehmen und entsprechend zu öffnen.

Es geht dabei letztlich um eine Spannung, die mit PAUL RICOEUR als die Spannung zwischen Struktur und Ereignis bezeichnet werden könnte. Struktur entspräche der fachwissenschaftlich bestimmten Genese und Präsentation der Sachverhalte und verlangte sachbezogenes Erklären. Ereignis aber entspräche jenem Prozeß des Verständigens, wodurch im „Reden über“ und im „Reden miteinander über“ die je persönliche „Bedeutung“ des Verhandelten und Besprochenen und darin auch erst seine Welthaltigkeit und Lebensbezogenheit erzeugt und sichtbar zu machen wäre. Was auch dem Schulfach heraus ansteht, verliert das Sterile einer letztlich systematischen Herkunft nur, sofern es „persönlich“ werden und in die Biographie des Verstehenden „eingehen“ kann. Vor allem dafür ist der Lehrer als Person „die erste und eindrucklichste Probe“ (HENTIG 1973, S. 37). RICOEUR hat herausgearbeitet, wie das Wort (*mot*) Kraft seiner Kristallisationsfunktion zwischen System und Prozeß, zwischen Struktur und Ereignis vermittelt. „Indem es mittels der Redeinstanz aus dem System in das Ereignis übergeht, trägt es die Struktur in den Akt des Sprechens hinein“ (RICOEUR 1973, S. 120f.). Der Lehrer, den die Schüler durch die Verkrustungen des täglichen Unterrichtsbetriebes hindurch noch als einen Menschen erfahren, mit dem man vor allem reden kann, „lebt“ das Wort in dieser Schlüsselfunktion (SINGER 1977, S. 97).

## V.

HEINRICH KUPFFER hat versucht, aus einem Strukturvergleich zwischen Kunst und Pädagogik heraus pädagogisches Geschehen und Handeln als einen offenen kommunikativen Prozeß zu beschreiben. Er verdeutlicht, warum ein pädagogisches Verständnis vom Sinn des Unterrichts ebenso sehr auf Impulse von Kunst (hier im weitesten Sinne verstanden) angewiesen ist, wie auf eine Orientierung an den Wissenschaften (KUPFFER 1977).

Dies soll hier, wenn auch in äußerster Verkürzung, im Blick auf Literatur als eine Ausdrucksform von Kunst noch etwas konkretisiert werden. Der leitende Gedanke kann dabei vielleicht am kürzesten an einer Äußerung von PETER HANDKE verdeutlicht werden, in welcher er die vikarisch präsente Erfahrungshaltigkeit in einer einzigen Seite Literatur der analytischen Richtigkeit einer wissenschaftlichen Erkenntnis gegenüberstellt. Es heißt da: „Was die Biologie behauptet, was die Psychoanalyse behauptet, wie der Marxismus mich definiert, das ist mir mit Leib und Seele gleichgültig. Alle diese Systeme kommen mir weit fiktiver vor als eine Seite FONTANE, eine Seite GOTTFRIED KELLER, HEINRICH BÖLL, ACHTERNBUSCH, wen auch immer sie nehmen, der einfach eine freie rational und emotional antisystematische Literatur schreibt“ (HANDKE, 1976). Worauf HANDKE hier abhebt, ist wiederum dies, daß Kunst aufs Ganze geht, daß der Schriftsteller (wie es MARTIN WALSER formuliert) an der Herstellung des Ganzen arbeitet und der Leser daran teilhat. Auch Unterricht qualifiziert sich pädagogisch erst durch eine solche Tendenz zur Herstellung eines Ganzen. Die Wirkung, die der Person des Lehrers zugeschrieben wird, sofern nämlich Unterrichtspraxis gestalterisch angelegt ist, wird an der Person des Lehrers durch eine Spannung zwischen Wissenschaft und Kunst ermöglicht und angestoßen. Aus solcher Spannung kann sich jene im weitesten Sinne hermeneutische Kompetenz unterrichtlichen Könnens herleiten, wo es dem Lehrer möglich wird, einzelne Unterrichtssequenzen über relativ punktuelle Zugriffe auf Schülerbeiträge oder auf scheinbar nur beiläufige Äußerungen und Verläufe situativ interpretierend zu öffnen und damit eine Unterrichtsszene wie einen Text im Sinne einer „Phänomenologie des Lesens“ (ISER 1976) aufzufassen und ihr so auch in den verdeckten Sinnmomenten eine „bedeutende“ Wendung zu geben auf ein mehrperspektivisches Aufbringen von Wirklichkeit hin. So nimmt Unterricht Gestalt an. – Wie für die Gestalt eines Textes gilt auch für die Gestalt einer Unterrichtsszene: „Die Gestalt als eine konsistente Interpretation erweist sich als ein Produkt, das aus der Interaktion von Text und Leser hervorgeht und daher weder auf die Zeichen des Textes noch auf die Dispositionen des Lesers ausschließlich zu reduzieren ist“ (ISER 1976, S. 194).

Es macht die Dignität pädagogischer Praxis aus, daß sie ein Ort sein kann, wo Sinn aufzubringen ist, indem Personen sich an Sachverhalten miteinander einlassen und so auch sich selbst einbringen. Dabei ist das Problem, welches sich für den Unterricht stellt, wie sich Lebenszusammenhänge von Personen und Erkenntniszusammenhänge der Wissenschaft überhaupt noch vermitteln lassen. Aus der Orientierung an der Wissenschaft allein läßt sich weder Komplexität reduzieren noch Kontingenz aushalten. Es ist die Orientierung an Kunst, welche personale Erfahrungsfähigkeit gerade auch für den Lehrer in seiner Unterrichtsarbeit instrumentieren hilft, und zwar konkurrierend mit und korrigierend zu Wissenschaft.

Noch einmal: Kunst ist hier im weitesten Sinne verstanden als vorstellende und wahrnehmende Bearbeitung von Wirklichkeit. Kunst steht hier für alle Brechungen und Medien, in denen eine rational nicht voll faßbare Wahrheitskomponente sich auslegt, die letztlich mythischen Ursprungs ist. In der Spannung von Wissenschaft und Kunst setzt sich diejenige von Mythos und Logos fort. Hieraus entsteht dann auch die Problematisierung von Wissenschaft und Kunst aneinander und die Auseinandersetzung darüber, wieweit und unter welchen Perspektiven ihnen Anspruch und Geltung für das eigene Leben zukommen. Aus solcher Spannung erst können auch richtige und wahre Rede sich wechselseitig in Frage stellen, können Wissenschaft und Kunst in ihrer Funktionalität in Personen gebrochen werden; erst dadurch werden sie für individuelle Erfahrungsfähigkeit bedeutsam (BOLLNOW 1975, S. 14–16, S. 139–146). So kommen dann überhaupt Auswahl, Kritik und Verantwortung ins Spiel. Stellenwert und Tragweite wissenschaftlicher Erkenntnis und künstlerischer Aussage können erst aus solcher Spannung strittig, vorläufig bestimmt und fortgesetzt bedeutet werden. Aus solcher Orientierung des Lehrers an der Kunst lassen sich Zweifel und Skepsis auch gegen den Fortschrittsglauben, der aus den Berufswissenschaften kommt, mobilisieren. Es ist die nüchterne Praxis zwischen Wissenschaft und Kunst, aus der sich pädagogisches Ethos erzeugt, welches den Lehrer dann auch aushalten läßt in der Ambivalenz einer skeptischen Relativierung pädagogischen Fortschritts einerseits und der radikalen Leugnung solcher Möglichkeit andererseits. Ein solches Ethos kann widerstandsfähig machen gegen die permanente Anfechtung, zu resignieren, aber auch vor der Sackgasse einer Kritik ohne Alternative an den vermeintlich total blockierenden Rahmenbedingungen des Systems bewahren.

So kann der Lehrer für Heranwachsende zum Paradigma werden darin, wie Wirklichkeit zwischen Wissenschaft und Kunst zu einer mit dem eigenen Leben erfahrenen, erlittenen und getanen Wirklichkeit immer erst umgearbeitet werden muß. Aus der Spannung von Wissenschaft und Kunst läßt sich ein Berufskönnen entwickeln, welches über die Authentizität der Lehrer-Person aus einem Funktionsträger, der nur die Regeln unterrichtlicher Effektivität beherrscht, einen Erzieher werden läßt, der solche Regeln in konkreten Entscheidungsschritten im Umgang mit Kindern als einem personalen Geschehen nicht nur anwenden, sondern vor allem auch buchstäblich „beherzigen“ und damit je nach Erfordernissen des Umgangs von Personen auch aufheben kann.

### *Literatur*

- BECKER, H.: Angst vor Bildung. In: Merkur 6/1977.  
BOLLNOW, O. F.: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. (In diesem Heft.)  
BOLLNOW, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970.  
BOLLNOW, O. F.: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart 1975.

- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt 1976.
- BRAUER, G.: Weltoffenheit – Bedingung und Ergebnis menschlichen Lernens. In: RINGEL, E./BRANDL, G. (Hrsg.): Situationsbewältigung durch Fragen. Wien 1977, S. 208–227.
- BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Frankfurt 1976.
- GIEL, K.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. (Aufsätze zur Konzeption, II.) Stuttgart 1975.
- GIESECKE, H.: Vom Gebildeten zum Disponiblen? In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 7–12. (a)
- GIESECKE, H.: Aufklärung und Subjektivität (Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik). In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 163–175. (b)
- HANDKE, P.: Die Tyrannei der Systeme. In: Die Zeit, Nr. 2 (1976).
- HANDKE, P.: Das Gewicht der Welt. Salzburg 1977.
- HENTIG VON, H.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973.
- HENTIG VON, H.: Eine Apologie des Gebildeten. In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 25–68.
- ISER, W.: Der Akt des Lesens. München 1976.
- KOB, J.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart 1976.
- KÜMMEL, F.: Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung. (neue pädagogische bemühungen. bd. 37.) Essen 1968.
- KUPFFER, H.: Pädagogische Praxis und die Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim 1977.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- POPP, W.: Die Disponibilität des Lehrers. In: DOHMEN, G./MAURER, F. (Hrsg.): Unterricht – Aufbau und Kritik. München 1976, S. 229–241.
- RICOEUR, P.: Hermeneutik und Strukturalismus. München 1973.
- SINGER, K.: Die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit – bewältigte oder wiederholte Vergangenheit? In: RINGEL, E./BRANDL, G. (Hrsg.): Situationsbewältigung durch Fragen. Wien 1977, S. 96–110.
- WALSER, M.: Wie und wovon handelt Literatur – Aufsätze und Reden. Frankfurt 1973.



## Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

### I.

Immer wieder klagen die jungen Lehrer darüber, daß sie mit dem, was sie auf der Hochschule gelernt haben, wenig anfangen können, wenn sie in ihren Beruf entlassen werden und nun ziemlich hilflos dastehen. Sie vergessen das dort Gelernte auch sehr bald und fügen sich, so gut sie können, in den überkommenen Unterrichtsbetrieb ein, wobei sie sich im wesentlichen auf die Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit verlassen. Das führt zu der Frage, ob die heute bestehende Form der Lehrerbildung richtig ist, und, wenn wir schon aus guten Gründen von der Notwendigkeit einer hochschulmäßigen theoretischen Vorbildung überzeugt sind, zur weiterführenden Frage, welches das richtige Verhältnis zwischen der an den Hochschulen gelehrtten pädagogischen Theorie zur späteren Praxis ist. Es ist also die Frage: Wie muß eine pädagogische Theorie beschaffen sein, damit der Lehrer durch sie in der richtigen Weise auf die schulische Praxis vorbereitet wird?

Die bei der Begründung der preußischen Pädagogischen Akademien geprägte Formulierung heißt: Es ist eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis. Damit soll ein Doppeltes gesagt sein: Es soll einmal eine Theorie sein, die – im Unterschied zur „reinen Wissenschaft“ – von Anfang an darauf abzielt, eine entsprechende Praxis zu begründen. Es soll zugleich zweitens eine Theorie sein, die ihrerseits aus der Praxis hervorgegangen ist, d. h., vor aller Theorie besteht schon die Praxis. Es ist schon lange erzogen und unterrichtet worden, ehe die wachsenden Schwierigkeiten zur Ausbildung einer die Praxis begründenden Theorie gezwungen haben. Am Anfang steht die Praxis, und die Theorie ist auf die Praxis bezogen, nicht nur in ihrer Zielsetzung, sondern auch in ihrem Ursprung. Sie ist aus den Erfahrungen und Schwierigkeiten der Praxis hervorgegangen. – Diese Formel: eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis, spannt den Rahmen für eine an den Pädagogischen Hochschulen (oder wie immer gearteten Ausbildungsstätten) zu entwickelnde und zu lehrende Theorie. Aber dieser Rahmen bleibt als solcher noch unbestimmt, und es ist genauer zu bestimmen, wie eine pädagogische Theorie, die diese Forderungen erfüllt, beschaffen sein muß.

Der unbefangene Zugang zu dieser Frage ist gegenwärtig weitgehend durch die Orientierung am herrschenden naturwissenschaftlich-technischen Denken verstellt. Es wird als selbstverständlich hingenommen, daß die in diesem Bereich entwickelten und in diesem Bereich auch allein angemessenen Methoden auch auf die Pädagogik übertragen werden können, ja daß sie auf diese übertragen werden müssen, wenn die Pädagogik überhaupt ein wissenschaftlich gesichertes Fundament erhalten soll. Dieses Denkmodell besagt, daß man die Dinge erst auf der theoretischen Ebene erkennen muß, ehe man dann die gewonnene Erkenntnis in der Praxis anwenden kann. Praxis ist in dieser Weise angewandte Theorie. Und eine solche Anwendung der Theorie in der Praxis nennt man dann Technik. Die Technik in diesem Sinn hat sich in der Neuzeit zusammen mit der



entstehenden Naturwissenschaft entwickelt und bestimmt, wie bekannt, unsere heutige Welt.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist dabei so zu verstehen, daß die Möglichkeiten des Gestaltens auf der theoretischen Ebene (wenn auch durchaus mit der Absicht auf Verwirklichung) entwickelt werden können, daß man den Schaffensprozeß bis ins einzelne planen kann und die Praxis dann in der Realisierung des Geplanten besteht. Die Planung ist damit die Grundform des technischen Denkens. Die Praxis ist die Realisierung des zuvor fertig Geplanten. Praxis ist in dieser Weise angewandte Theorie.

Nun heißt die uns beschäftigende Frage: Ist eine Theorie dieser Art auch in der Lehrerbildung möglich? Und wenn ja, welche Folgerungen ergeben sich dann für deren Aufbau? Wenn diese Auffassung zu Recht besteht, würde das bedeuten, daß die Tätigkeit des Lehrers (und allgemein des Erziehers) eine Technik der genannten Art ist, deren Theorie man an der Hochschule lernen und die man dann in der Schule anwenden kann. Eine solche Auffassung ist sicher nicht ganz abwegig. Wir wollen das Wort „Technik“ auch im pädagogischen Zusammenhang nicht fürchten. Vieles im Unterricht (und in der Erziehung allgemein) ist eine Technik: die Anwendung eines erlernten Wissens, wie man es in der Psychologie, der Soziologie und speziell in der Fachdidaktik gelernt hat, um damit den Unterricht planmäßig zu gestalten. Und der Ort, das dafür notwendige Wissen zu erwerben, ist die Hochschule.

Die Möglichkeiten einer solchen Unterrichtstechnik zu erforschen, ist eine wichtige, nicht zu unterschätzende Aufgabe. Ich will aber hier diese Fragestellung nicht weiter verfolgen, weil es mir auf etwas anderes ankommt, daß nämlich eine solche technische Auffassung nicht dem Ganzen der Erziehung gerecht wird, daß sie also nur eine begrenzte Berechtigung hat und daß man, um sie sinnvoll anwenden zu können, auch ihre Grenze erkennen muß. Diese Grenze besteht vor allem darin, daß hier der Schüler als ein Material betrachtet wird, das es zu bearbeiten gilt. So hat man durchaus folgerichtig auch den Begriff des Ingenieurs auf die erfolgreiche, durch die Kenntnis psychologischer und soziologischer Gesetze gestützte Menschenbehandlung, etwa in einem Industriebetrieb, übertragen. Und so kann man in einem gewissen Sinn auch den Lehrer als einen Unterrichts-Ingenieur betrachten. Ich wiederhole: Das alles ist nicht schlecht, es ist sogar sinnvoll und notwendig, aber es ist nicht alles, und man muß sich hüten, das Ganze der Erziehung von diesem Technik-Modell her zu verstehen.

Ich will dies Problem hier nicht in seiner ganzen Vielschichtigkeit weiter verfolgen. Ich beschränke mich darauf, die eine wesentliche Grenze hervorzuheben, die dadurch gegeben ist, daß der nach allen Regeln der Didaktik sorgsam geplante Gang des Unterrichts immer wieder durch unvorhergesehene Ereignisse gestört wird. Die Nichtplanbarkeit – oder vorsichtiger ausgedrückt: die Grenze der Planbarkeit – des Unterrichts wird damit zum aufregenden pädagogischen Problem. Dabei muß man aber erkennen, daß das Unvorhergesehene keineswegs nur eine lästige Störung ist, die man nach Möglichkeit aufzufangen und zu beseitigen hätte, um dann möglichst schnell in den geplanten Gang zurückzulenken, daß vielmehr gerade in der „Störung“ ein eigenes produktives Moment liegt, das es zu ergreifen und zu nutzen gilt.

Dazu ist auf seiten des Lehrers eine eigene Geistesgegenwart erforderlich, die es ihm ermöglicht, die produktiven Möglichkeiten der vermeintlichen Störung blitzschnell zu erkennen, und die Bereitschaft, die gut vorbereitete eigne Planung zurückzustellen. Wir

können hier den von GABRIEL MARCEL eingeführten Begriff der Disponibilität, der Verfügbarkeit, aufnehmen. Es ist die Offenheit für die sich unerwartet bietenden Möglichkeiten. Woher aber nimmt der Lehrer diese Geistesgegenwart in der Offenheit für die neu sich bietenden Möglichkeiten? Wo und wie kann er sie lernen? Daß dieser Lernprozeß nicht in Analogie zum Erwerb handwerklicher Fertigkeit zu begreifen ist, sondern eine tiefgreifende Wandlung in der eignen Person, die Überwindung der natürlichen Selbstbefangenheit des Erziehers voraussetzt, sei gleich an dieser Stelle angemerkt. Ich komme darauf noch zurück. Aber eben diese Verfügbarkeit hat, wenn sie einseitig entwickelt wird, auch wieder ihre Gefahren, nämlich die, daß der Lehrer von seinem ursprünglichen Plan ganz abgelenkt wird, daß er immer neuen Möglichkeiten nachgeht und dabei das Ziel, das in seinem Unterricht erreicht werden soll, aus dem Auge verliert. Es sind also zwei nach verschiedenen Richtungen wirkende Tendenzen, zwischen denen der Lehrer abwägen muß: die Zielstrebigkeit seiner Unterrichtsplanung und die Offenheit für die sich unerwartet bietenden Möglichkeiten.

Wie er aber hier im einzelnen Fall zu entscheiden hat, das kann ihm keine Theorie sagen, das muß er selber finden. Er muß die richtige Mitte zwischen den beiden Extremen finden. Es ist die richtige Mitte, in der schon ARISTOTELES das Wesen der Tugend gesehen hatte, wobei wir das Wort „Tugend“ im vollen Sinn der griechischen ἀρετή verstehen müssen, als „Bestheit“, wie es W. SCHADEWALDT übersetzt hat. Wir übersetzen es vielleicht auch als das spezifische Können. Und so fragen wir nach der ἀρετή als dem spezifischen Können des unterrichtenden Lehrers.

Wie aber kann der Lehrer diese richtige Mitte zwischen Plan und Zufall finden? Das kann er nicht von Hause aus. Das muß er erst lernen, so wie man ja jede Tugend erst durch beharrliche Anstrengung erwerben muß. Wie aber kann er das lernen? Wenn man diesen Lernvorgang nicht der zufälligen Erfahrung überlassen will, die kommen aber auch ausbleiben kann, dann muß man versuchen, die dafür geeigneten Formen des Lernens und Lehrens zu finden. Das ist dann eine zentrale Frage der Lehrerbildung.

Ich fasse zusammen: Diese Mitte zwischen Planung und Zufall zu finden, ist das spezifische Können des Lehrers. Und insofern dieses Können systematisch ausgebildet ist, bezeichnen wir es als eine Kunst. Dann läßt sich die Frage auch so fassen: Wie erlangt der Lehrer diese Kunst der rechten Mitte? Wie kann sie ihm vermittelt werden? Sie ist, wie gesagt, keine Technik, in der man eine zuvor gelernte Theorie anwenden kann. Also hilft hier auch keine Theorie. Wie aber kann man dann diese Kunst lernen? Man kann sie nicht in der theoretischen Ebene lernen und dann in der Praxis anwenden, man kann sie nur im Tun selber, d. h. hier im Unterrichten, üben. Und so ergibt sich die Frage: Welches ist die rechte Weise des Übens dieser Kunst?

## II.

Das führt zu dem in der modernen Pädagogik stark vernachlässigten Problem der Übung. Wir müssen uns zuvor allgemein über das Wesen der Übung verständigen. Mir scheint, daß diese Frage dadurch in so heillose Verwirrung geraten ist, daß man nicht zuvor gefragt hat, in welchen Bereichen überhaupt sinnvoll geübt werden kann und muß. Um das zunächst durch eine Abgrenzung näher zu bestimmen: Im theoretischen Bereich ist das Üben unangemessen; eine Erkenntnis und ein Wissen erwirbt man und besitzt es dann, man braucht es nicht zu üben. Das Üben ist vielmehr ausschließlich der Praxis zugeordnet.

Aber auch im Bereich der Praxis ist noch einmal zu unterscheiden: Soweit die Praxis als Technik im angegebenen Sinn ausgeübt wird, als angewandte Wissenschaft, gibt es die plangerechte Ausführung, und diese gelingt, wenn richtig geplant ist, gleich beim ersten Mal richtig und vollständig. Dazu bedarf es keiner Übung. Üben kann man nur eine Kunst. In Bezug auf die Möglichkeit des Übens muß man also scharf zwischen den beiden verschiedenen Formen der Praxis, Praxis als Technik und Praxis als Kunst, unterscheiden. Dabei ist „Kunst“ in der ursprünglichen Bedeutung des Worts in einem sehr allgemeinen Sinn verstanden, nämlich für jede zum vollendeten Können entwickelte Fertigkeit nicht-technischer Art. Dahin gehört unter anderem auch unser Fall: das Üben des richtigen Unterrichtsverhaltens.

So entsteht also zunächst allgemein die Frage nach der richtigen Weise des Übens einer Kunst. Dabei ist aber wiederum zwischen verschiedenen Formen der Kunst und damit auch verschiedenen Formen des Übens zu unterscheiden. Die Kunst bezieht sich zunächst und wohl auch in den meisten Fällen auf die Gestaltung eines formbaren Materials und die dafür erforderlichen Fertigkeiten. Dahin gehört u. a. auch die sprachliche Gestaltung. Lesen und Schreiben sind im Bereich der Schule die einfachsten Beispiele, aber auch weiterhin die Übersetzung aus einer Sprache in die andere, weiterhin das Malen und Zeichnen und der ganze Bereich der „bildenden Künste“. Es kommt an dieser Stelle nicht darauf an, diesen Umkreis einigermaßen vollständig zu bestimmen. Alle diese Fertigkeiten müssen geübt werden, um es darin zu einem sicheren Können zu bringen. Sie gelten als langweilig, weil es in ihnen nichts Neues gibt und das Alte bis zur Geläufigkeit immer neu wiederholt werden muß. Sie bleiben auch unerfreulich und beschwerlich, solange man nicht erkannt hat, daß das Üben, wenn es zum Erfolg führen soll, eine ganz bestimmte geistige Haltung erfordert. Wenn diese erreicht ist, werden die Übungen im Gegenteil zu einem den Menschen tief beglückenden Tun.

Wir können diese Haltung in einer ersten, vorläufigen Weise als die Konzentration auf dieses Tun bestimmen. Es ist die stille Sammlung auf das Tun. Es ist aber zugleich auch die volle Gelöstheit, die sich ohne Hast und ohne Verkrampfung diesem Tun hingibt. Und nun ist es das Entscheidende, daß diese Haltung auf der einen Seite die Voraussetzung für das Gelingen der Übung ist, daß auf der anderen Seite das rechte selbstvergessene Üben diese Haltung erst hervorbringt, die dann das Gelingen ermöglicht. So gewinnt die recht geübte Übung um ihrer selbst willen einen eigenen Sinn, insofern sie eine tiefgreifende Verwandlung des ganzen Menschen bewirkt, indem er lernt, ganz von sich selbst, seinem Ehrgeiz, seinen selbstsüchtigen Wünschen und Befürchtungen abzusehen und selbstvergessen in seinem Tun aufzugehen. Die Übung wird so zu einem letztlich religiös zu begreifenden Vorgang der Verinnerlichung.

Welche Bedeutung, so verstanden, die Übung nicht nur in der Schule, sondern im menschlichen Leben allgemein gewinnt, habe ich an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (BOLLNOW 1978). Ich will darum nicht noch einmal ausführlicher darauf eingehen. An dieser Stelle habe ich nur darum kurz darauf hingewiesen, um deutlich zu machen, daß das Üben in der Kunst des Unterrichtens ein Üben eigener Art ist, das sich von den Übungen im Sinn der Gestaltung eines Materials wesentlich unterscheidet. Der Unterschied liegt darin, daß das Material selber passiv bleibt und darum in ruhiger, stetiger Weise geformt werden kann, daß hier aber aus der Spontaneität des Partners, in diesem Fall des Schülers, etwas Nichtvoraussehbares geschieht, daß den stetigen Verlauf der Gestaltung plötzlich unterbricht.

Der wesentliche Unterschied in der Art des Übens liegt also darin, daß ich mir hier nicht mehr vornehmen kann, etwas Bestimmtes zu üben, daß hier die Gelegenheit unabhängig vom eigenen Vorsatz kommt und unvorhergesehen in das geplante Tun eingreift. Darum ist hier die nach innen gewandte stille Sammlung auf das eigene Tun unmöglich. Auch hier gibt es eine Sammlung, aber es ist eine Sammlung eigener Art, eine nach außen gewandte Sammlung, die stetige Bereitschaft, die sich neu bietenden Möglichkeiten aufzugreifen und auszunutzen. Es ist der Zustand einer hellen Wachheit, einer inneren Beweglichkeit und immer bereiten Geistesgegenwart. Man kann in solchen Situationen gespannter Bereitschaft nicht daran denken, die Leistung immer weiter zu verbessern; denn man weiß ja gar nicht, was im nächsten Augenblick kommt. Es kommt allein darauf an, die neue Situation so gut wie möglich zu bewältigen. Es gibt hier keine Stetigkeit und darum auch keinen Fortschritt, sondern nur die immer erneute Bemühung, gegenüber allen Ermüdungstendenzen diese Wachheit aufrecht zu erhalten. Wie weit man diese Fähigkeit noch als ein „Können“ bezeichnen kann, mag überhaupt offen bleiben.

Aber wenn der Lehrer diese Situation auch nicht voraussehen und sich darum auch nicht unmittelbar auf sie vorbereiten kann, so kann er eines tun: sich hinterher fragen: Habe ich mich richtig verhalten? Was habe ich falsch gemacht und wie hätte ich es besser machen können? Und hier entsteht aus den Bedürfnissen der Praxis wiederum eine Theorie. Aber es ist eine Theorie besonderer Art, die sich von der auf Technik bezogenen Theorie wesentlich unterscheidet. An die Stelle einer die in die Zukunft vorausgreifende Planung ermöglichenden Theorie tritt hier die nachträgliche Besinnung, die ein besseres Verhalten in künftigen Fällen ermöglichen soll. Aber das geschieht nicht mehr auf dem direkten Wege von Verhaltensanweisungen, sondern auf eine mehr indirekte Weise, indem sie die Situation, in der sich das erzieherische Handeln bewegt, in ihren verschiedenen Dimensionen aufhellt und zum besseren Verständnis bringt.

### III.

Das muß nach einer doppelten Richtung noch genauer durchdacht werden: einmal in Bezug auf die rechte Weise des hier erforderlichen Übens und dann in Bezug auf die angemessene Form der hier erforderlichen Theorie. Zunächst zum Problem des Übens. Ein solches Üben ist grundsätzlich auch dem Einzelnen unter ständiger Selbstkontrolle möglich. Aber es dürfte schwer sein, in der Situation vor der Schulklasse, die immer die volle Aufmerksamkeit erfordert, zugleich das eigene Verhalten selbstkritisch und auf Verbesserung bedacht im Blick zu behalten. Daher scheint es mir beachtenswert, daß bei den in langer Tradition ausgebildeten japanischen Übungsformen (beispielsweise beim Bogenschießen, von dem wir durch die ausgezeichnete Darstellung bei HERRIGEL [1954] genau unterrichtet sind) ein Meister zugegen ist, der aus seinem überlegenen Können heraus den Übungsweg des Schülers überwacht und korrigiert. Nach einem ähnlichen Meister müssen wir uns auch beim Unterricht-Üben umsehen. Wo aber hat dieses einzusetzen? Dieses Üben ist nicht sozusagen unrein möglich, es kann also nicht an der Hochschule im Hörsaal oder im Laboratorium trainiert werden. Es gelingt nur in der Praxis. Darum ist es um so wichtiger, den jungen Lehrer, wenn er in die Praxis entlassen wird, nicht allein zu lassen, sondern ihn der Obhut eines geeigneten Lehrers zu übergeben. So verstanden, wäre die alte Meisterlehre nicht eine nur historisch interessante Form, die durch die neue wissenschaftliche Ausbildung abgelöst ist, sondern es ist zu überlegen, wie

man das Wertvolle der Meisterlehre auch in den heutigen Formen der Lehrerbildung wieder fruchtbar machen kann. Das darf nicht mißverstanden werden. Um nicht in überholte Formen der Lehrerbildung zurückzufallen, muß man auch den Unterschied klar sehen. Der Meister zeigt nicht, wie es der Anfänger machen muß. Er gibt keine Anweisungen und führt keine nachzuahmenden Muster vor. Jedenfalls ist das nicht das Wichtige. Er hilft vor allem in der immer lebendigen kritischen Besinnung, er durchdenkt mit dem Anfänger gemeinsam, was gelungen und was mißlungen ist und woran das Gelingen und Mißlingen gelegen hat.

Wenn dieses Üben nun auch allmählich zu einem immer besseren Können führt, so erreicht es doch nie den Endzustand eines vollkommenen Könnens, nämlich der in der Technik möglichen Perfektion. Wäre dieser Endzustand einmal erreicht, so wäre das Können erstarrt und zur bloßen Routine geworden. Das Üben ist also (hier wie auch bei den andern Formen des Übens) keine bloße Vorstufe, die ihren Sinn erfüllt hat, wenn das erstrebte Können erreicht ist. Der gute Lehrer erhält seine Lebendigkeit nur, wenn er sein Leben lang ein Übender bleibt. Und wie in den japanischen Künsten der Lernende jahrelang und jahrzehntelang in der Obhut des Meisters bleibt, so sollte man auch beim Lehrer fragen, ob man ihn wirklich nach einer kurzen Ausbildungszeit sich selbst überlassen darf, ob er nicht lange Zeit hindurch in der Anleitung und Überwachung des Meisters bleiben mußte. Wie das organisatorisch zu verwirklichen ist, bleibt eine weitere Frage. Vielleicht ist hier auch ein wechselseitiger Lernvorgang möglich. Auf jeden Fall müßten die Lehrer sich viel häufiger im Unterricht besuchen, um nicht nur voneinander zu lernen, sondern auch sich wechselseitig im Üben zu überwachen und sich gemeinsam im unermüdlichen Üben lebendig zu erhalten.

In diesem beständigen Üben bildet sich allmählich das, was man die Unterrichts-Erfahrung nennen könnte. Man spricht mit Anerkennung von einem alten erfahrenen Lehrer. Ich glaube, man sollte diesen Begriff einmal genauer überdenken; denn er ist in der Pädagogik durch HERBARTS Spott über die auf jahrzehntelangem Schlendrian beruhende Erfahrung des alten Dorfschulmeisters in einen unverdienten schlechten Ruf gekommen. Aber das ist nur die schlechte, verfestigte Erfahrung, die sich gegen alles Neue ängstlich abzuschließen versucht; das trifft in keiner Weise das Wesen der echten Erfahrung. ARNOLD GEHLEN führt in seinem frühen Aufsatz „Vom Wesen der Erfahrung“ (1961) den „erfahrenen Pädagogen“ als erstes Beispiel an und fügt hinzu, daß man „in dieser Hinsicht das Äußerste über ihn aussagt“, daß man also damit die vollkommenste Verkörperung im Auge hat. Er führt in diesem Zusammenhang den Satz des ARISTOTELES an: „Im Gebiet der Handlung (das ist also im Unterschied zum theoretischen Wissen) scheinen sich Erfahrung und Können (Kunst) nicht zu unterscheiden.“ Er verweist auch auf eine ähnliche Stelle bei ARISTOTELES: „Das Handeln bezieht sich auf das Einzelne und Konkrete. Daher sind auch manche, die keine (theoretische) Wissenschaft haben, praktischer und zum Handeln geschickter als andere mit ihrem Wissen; besonders sind dies Leute mit viel Erfahrung.“

Der Begriff der Erfahrung wird hier bei ARISTOTELES also mit dem des Könnens geradezu gleichgesetzt. Mir scheint aber, daß das aus unserer heutigen Sicht nur mit Einschränkungen gesagt werden kann; denn bei uns spielt in der Erfahrung noch ein anderer Gesichtspunkt mit. Bei den Übungen im handwerklichen Sinn, wie wir sie uns auch an den japanischen Übungsformen verdeutlicht hatten, wird man wohl von einem erreichten Können, nicht aber von einer Erfahrung sprechen; denn hier wird die Fähigkeit ganz von

innen heraus, in der geduldigen Auseinandersetzung mit dem formbaren Material, entwickelt. Von Erfahrung im betonten Sinn spricht man aber erst dort, wo die von außen kommenden Störungen zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung gezwungen haben. Man spricht daher auch von „bitteren“ und „leidvollen“ Erfahrungen, an denen der Mensch zur Reife gelangt (BOLLNOW 1968, S. 221 ff.).

Das würde in unserem Fall bedeuten, daß es sich beim Lehrer nicht um ein einfaches Üben handelt, sondern darüber hinaus um einen in der Begegnung mit den unerwarteten Schwierigkeiten gewonnenen Erwerb von Erfahrungen. Von Üben aber sprechen wir auch hier insofern, als diese Erfahrungen in der lernbereiten Offenheit gewonnen werden, die der Mensch nicht einfach von Hause aus mitbringt, sondern die er erst in beständiger Übung gewinnen muß. Die so gewonnenen Erfahrungen sind nie abgeschlossen, so daß man sich unter Berufung auf die Erfahrung gegen neue Erfahrungen wehren könnte, sondern sie bleiben immer offen für neue Erfahrungen. Und nur darin bewährt sich der erfahrene Lehrer.

#### IV.

Jetzt aber ergibt sich ein Einwand. Die Ausbildung des Könnens geschieht nach dieser Auffassung nur in der Praxis. Darum könnte man fragen, wozu dann überhaupt noch eine Hochschulausbildung der Lehrer erforderlich ist. Die Antwort ergibt sich in mehreren Stufen:

(1) Die Hochschulausbildung ist schon um der Beherrschung des späteren Unterrichtsstoffs willen notwendig. Es genügt nicht, daß der Lehrer das Wissen besitzt, das er unmittelbar im Unterricht weitergeben soll, er erlangt die Überlegenheit über den Stoff erst dann, wenn er wenigstens in einer Wissenschaft, im allgemeinen also in seinem „Wahlfach“ so weit in die methodische wissenschaftliche Arbeit eingedrungen ist, wenn er also so weit den Geist echter Wissenschaftlichkeit erfahren hat, daß er dadurch über das einzelne Fach hinaus zu einer freien geistigen Haltung befähigt ist.

(2) Darüber hinaus ist zu bedenken, daß Unterricht und Erziehung zu einem großen Teil auch eine Technik sind (nämlich soweit sie eine dem handwerklichen Herstellen entsprechende Formung sind) und daß man das dazu nötige Wissen nur an der Hochschule in der angemessenen wissenschaftlichen Gründlichkeit erwerben kann. Dazu gehört die Ausbildung in Psychologie, Soziologie sowie der allgemeinen und speziellen Didaktik. Ich wiederhole: Wir wollen diese Seite der Erziehung, die Erziehung als ein „Machen“ nicht verachten. Und dazu gehört eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung.

(3) Erst als Drittes kommt das hinzu, von dem hier insbesondere die Rede ist, nämlich der Bereich, in dem der Unterricht über das durch Planbarkeit gekennzeichnete handwerkliche Modell hinausgeht und von dem wir sagten, daß hier das erforderliche Können nur durch ein beständiges Üben erworben werden kann. Aber auch hier ist das Üben nicht mehr in der Weise einer nur in der Praxis zu erwerbenden, der alten Meisterlehre entsprechenden Form möglich. Das erfolgreiche Üben erfordert vielmehr, wenn die Verhältnisse einen gewissen Grad an Kompliziertheit erreicht haben, die Befreiung aus der Enge der zufälligen und unübersichtlich gewordenen Situation. Um sich im gegebenen Augenblick richtig verhalten zu können, braucht der Lehrer ein weit entfaltetes Wissen von den Zusammenhängen, in denen das erzieherische Handeln steht, von den

verschiedenen Faktoren, die dabei zu berücksichtigen sind, allgemein ein tieferes Verständnis der pädagogischen Situation. Das aber ist nur in einer theoretischen Ebene zu gewinnen.

Eine solche Theorie ist aber grundsätzlich anderer Art als die im technischen Sinn verstandene, auf unmittelbare Anwendung bezogene Theorie. Sie gibt keine fertigen Gebrauchsanweisungen für das, was zu tun ist, sondern sie erhellt in einem weiten Umfang die Situation, in der der Erziehende steht und in der er sich jeweils entscheiden muß. Das dafür benötigte Wissen geht aber weit über das hinaus, was in der überlieferten pädagogischen Theorie behandelt wurde. Es beschränkt sich nicht auf das, was für die planmäßige Vorbereitung des Handelns erforderlich ist, sondern umfaßt zugleich eine Fülle von Begleitumständen, die dabei zu berücksichtigen sind.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen, das ich in anderem Zusammenhang einmal genauer durchdacht habe: Eine Krise kann und darf der Erzieher nicht willkürlich hervorbringen, aber sie kann oft tief in den Bildungsprozeß eingreifen und den Erfolg der Erziehung in Frage stellen. Darum muß der Erzieher wissen, was eine Krise ist, was sie in der menschlichen Entwicklung bedeutet, um dann auch dem jüngeren Menschen richtig helfen zu können, wenn er in eine Krise gerät (BOLLNOW 1977, S. 24 ff.). So ist es die Aufgabe einer solchen Theorie, die Praxis zu erhellen, indem sie den Wissenshorizont erweitert und das Verständnis der Erziehung vertieft.

Die Form einer solchen die Praxis erhellenden Theorie muß von einer auf technische Anwendung bezogenen Form der Theorie klar unterschieden und in ihrer Eigenart herausgearbeitet werden. Um es noch einmal ganz scharf zusammenzufassen: Ihre Aufgabe ist es, den Verständnishorizont auszubilden, innerhalb dessen sich das erzieherische Handeln richtig bewegen kann.

Das methodische Vorgehen einer solchen Theorie ist dadurch bestimmt, daß wir uns, wie DILTHEY es in seiner Lebensphilosophie allgemein entwickelt hat, schon immer in einer irgendwie verstandenen Welt bewegen, die uns in ihren überlieferten Lebensordnungen vorgegeben ist. Es ist die vom Menschen gestaltete Welt des „objektiven Geistes“ oder der Kultur mit ihren verschiedenen Kulturbereichen, der Wissenschaft und Kunst, des Staats und der Wirtschaft usw. In diesem gegliederten Ganzen steht als einer der Kulturbereiche auch die Erziehung mit ihren Institutionen und Verfahrensweisen und mit dem darin enthaltenen Verständnis von den Aufgaben der Erziehung. Die uns so vorgegebene „Erziehungswirklichkeit“ zu erforschen, ist die Aufgabe der Pädagogik, die NOHL in Anlehnung an die Verfahrensweise der philologischen Wissenschaften als „Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit“ bezeichnet hat.

Wir können hier auf die allgemeinen Methodenfragen der Pädagogik als einer hermeneutischen Wissenschaft nicht weiter eingehen. Uns beschäftigen ja allein die Fragen der Lehrerbildung. Aber auch die sind nur in dem angegebenen Rahmen zu verstehen. Ein gewisses Verständnis der Erziehung bringt der werdende Lehrer schon immer aus seiner vertrauten Lebenswelt mit, wenn er sich für seinen Beruf entscheidet. Die Aufgabe einer ihn dann auf seinen Beruf vorbereitenden Theorie ist es, dieses zunächst noch vage Verständnis in die Breite zu entfalten und zur Klarheit und Bestimmtheit zu bringen. Aus den sich unter diesem Gesichtspunkt ergebenden Aufgaben der Lehrerbildung hebe ich ohne Anspruch auf Vollständigkeit und systematische Ordnung einige heraus, die mir besonders wichtig erscheinen.

(1) Dahin gehört zunächst die Erweiterung des mitgebrachten Horizonts. Vieles, ja das meiste muß der angehende Lehrer erst kennenlernen, um den Überblick über den vollen

Umkreis der Erziehungswirklichkeit zu bekommen. Das ist zunächst ein umfangreiches rein informatorisches Wissen. Hierher gehören neben den entsprechenden informierenden Vorlesungen Exkursionen und Praktika. Deren Ziel ist noch nicht die Übung in der eigenen Unterrichtspraxis, sondern die Vermittlung einer eigenen Anschauung der verschiedenen Seiten der Erziehungswirklichkeit, die die Grundlage für alle spätere theoretische Behandlung bilden muß.

(2) Als zweites kommt es darauf an, den werdenden Lehrer von den Zufälligkeiten seiner von Hause aus mitgebrachten Anschauungen zu befreien, indem er andere und ebenfalls berechnete Anschauungen kennenlernt und in der Beschäftigung mit ihnen seine eigenen, bisher für selbstverständlich gehaltenen Anschauungen kritisch überprüft, sie ergänzt und möglicherweise auch korrigiert, wo er sie als Vorurteile erkennt.

(3) Zu diesem Ziel dient insbesondere die gründliche Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik; denn diese ist alles andere als eine bloße Sammlung interessanter historischer Fakten, sie gewinnt vielmehr ihren bildenden Wert erst dadurch, daß sie unter einem systematischen Gesichtspunkt die verschiedenen, sich wechselseitig ergänzenden und korrigierenden Auffassungen entwickelt und so zu einem überlegenen abwägenden Urteil führt. Die Geschichte der Pädagogik muß darum einen entsprechenden Raum in diesem Studium einnehmen.

(4) Eine umfangreiche wichtige Aufgabe (und eine Vertiefung der zuvor genannten Ziele) ist sodann eine gründliche Klärung des mitgebrachten (bisher wie selbstverständlich aus der Umgebung angenommenen) Menschenbildes. Das ist die Aufgabe einer vertieften philosophischen Anthropologie oder, insbesondere auf die Erziehung bezogen, einer pädagogischen Anthropologie. In ihr werden die einzelnen für die Erziehung bedeutsamen Phänomene des menschlichen Lebens in einer grundsätzlichen Besinnung auf das Ganze des Lebens zurückbezogen und aus der Funktion, die sie in diesem zu erfüllen haben, tiefer verstanden. Eine solche philosophisch-pädagogische Anthropologie bildet dann das Kernstück der hier gesuchten pädagogischen Theorie (BOLLNOW 1975).

(5) Und endlich ein Letztes, was heute auszusprechen vielleicht unpopulär ist: Dieses anthropologische Gesamtverständnis ist keine Angelegenheit wertfreier theoretischer Wissenschaft. Wenn wir nach dem Menschen fragen, dann fragen wir nicht nur nach dem Menschen, wie er ist, sondern zugleich nach dem Menschen, wie er sein soll. Wir haben dafür in der abendländischen Tradition den Begriff der Humanität oder der Menschlichkeit. Darum muß eine pädagogische Anthropologie nicht nur eine Lehre vom Menschen, sondern zugleich eine menschliche Lehre vom Menschen sein. Der Lehrer erfüllt nur dann die Aufgabe seines Berufs, wenn er über alle zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus ein Erzieher zur Menschlichkeit ist. Es ist sein großes Ziel, die Menschen aus dem Zustand eines dumpf animalischen Daseins zu erwecken und zu einem freien menschenwürdigen Leben hinzuführen. Dieses große Ziel dürfen wir bei aller Fülle der Einzelaufgaben nicht aus dem Auge verlieren. Damit er aber diese Aufgabe erfüllen kann, muß der Geist der Menschlichkeit schon die Ausbildung des Lehrers bestimmen.

## V.

Zusammenfassend kann man eine solche pädagogische Theorie als ein Bewußtmachen des Erziehungszusammenhangs wie des Lebenszusammenhangs überhaupt bezeichnen. Sie entwickelt im Lehrer ein tieferes Wissen von dem, was er tut, wenn er unterrichtet und



erzieht, das ihn in seinem Verhalten richtig leitet und ihm die Sicherheit gibt, so daß er nicht mehr von der Zufälligkeit der divergierenden einzelnen Ereignisse sich verwirren läßt, seinen verschiedenen Erfolgen und Mißerfolgen, sondern imstande ist, sie zu einem durchdachten und gegliederten Ganzen zu ordnen, das wir im vollen Sinn als „Erfahrung“ bezeichnen, und daß er sich selber darin zum „erfahrenen Pädagogen“ im vorhin schon genannten ausgezeichneten Sinn entwickelt. Um in diesem Sinn ein erfahrener Lehrer zu sein, genügt nicht schon eine handwerkliche Geschicklichkeit, mit der er seinen Unterricht beherrscht, ohne dabei im Innern beteiligt zu sein. Es ist vielmehr der in seinen oft auch bitteren Erfahrungen zur vollen Menschlichkeit gereifte Lehrer, der mit Humor und Güte die entstehenden Verwirrungen mit leichter Hand und ohne viel Aufhebens zu lösen weiß.

Diese Klärung des Horizonts kann nur in einer theoretischen Vorbereitungszeit, also nur in einem sinnvoll aufgebauten Studium geschehen. Hier allein können die Voraussetzungen geschaffen werden, die den Lehrer befähigen, in seiner späteren praktischen Tätigkeit echte Erfahrungen zu machen und an diesen Erfahrungen zu reifen. Nur so schließt sich der Lebenslauf des guten Erziehers von der Vorbereitungszeit bis zum Ausscheiden aus dem Amt. Hier sind die Theorie – als Entwicklung des Verständnisses – und die Praxis – als die Reifung in der Erfahrung – sinnvoll aufeinander bezogen. Sie sind zusammengehalten vom Geist einer tiefen Menschlichkeit, der allein dem Lehrerberuf seine einzigartige Würde verleiht.

#### *Literatur:*

- BOLLNOW, O. F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Z. f. Päd. 14 (1968), S. 221 ff.  
BOLLNOW, O. F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. (neue pädagogische bemühungen. Heft 6.) Essen <sup>3</sup>1975.  
BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart <sup>5</sup>1977.  
BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg i. Br. 1978.  
GEHLEN, A.: Vom Wesen der Erfahrung. In: A. GEHLEN: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1961.  
HERRIGEL, E.: Zen und die Kunst des Bogenschießens. München <sup>4</sup>1954.

## Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung

### Vorbemerkung zum Diskussionsstand

Von „pädagogischer Kasuistik“ sprechen, heißt bestenfalls, einer möglichen Entwicklung vorgreifen; denn „Kasuistik“ ist, nach den einschlägigen Handbüchern und Lexika zu urteilen, kein allgemein anerkannter Begriff der pädagogischen Fachsprache, und eine Diskussion darüber gibt es auch nur in ersten Ansätzen. Zwar ist in der Vergangenheit immer wieder auf die Fruchtbarkeit eines solchen Ansatzes für die Pädagogik hingewiesen worden, die entsprechenden Hinweise beschränken sich aber weitgehend auf den Appell, der zu Unrecht vernachlässigten Kasuistik mehr Beachtung zu schenken<sup>1</sup>. Erst in den letzten Jahren hat im Bereich der Fachliteratur die Zahl der Veröffentlichungen zugenommen, in denen kasuistisch in der Weise vorgegangen wird, daß Fälle in den Mittelpunkt der Erörterungen gestellt werden<sup>2</sup> – eine Betrachtungsweise, die in dem für den Laien gedachten pädagogischen Schrifttum immer schon einen breiten Raum eingenommen hat<sup>3</sup>. Die theoretische Aufarbeitung der damit verbundenen Fragen und Probleme ist aber bisher kaum in Angriff genommen worden<sup>4</sup>.

Eine weit zurückreichende Tradition hat die Kasuistik im Recht, in der theologischen und der philosophischen Ethik sowie der Medizin (vgl. HAUSER/WOLF/BLEKER 1976). Zunehmend an Bedeutung gewonnen hat sie in der Psychologie, und hier insbesondere in der klinischen Psychologie, der psychologischen Erziehungsberatung und der Kinderpsychotherapie<sup>5</sup>. Als geschichtlichen Ort für eine – theoretisch kaum begründete –

1 So beklagen z. B. die Herausgeber A. FLITNER und H. SCHEUERL im Vorwort zu ihrem Textband „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“ (1967), daß es in der Pädagogik kaum eine kasuistische Literatur gebe, und erheben die Forderung, jeder Erzieher und Lehrer solle während seiner Studien- und Ausbildungsjahre Gelegenheit finden, sich die Kunst der Fallbeobachtung und Falldarstellung anzueignen, um daran das eigene Sehen und Denken zu üben. Die hohe Einschätzung der Kasuistik wird von einzelnen Autoren durch den Hinweis auf die Feststellung HÖNIGSWALDS gestützt, daß „ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert habe als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen“ (1927, S. 214).

2 Als Beispiele können die Veröffentlichungen von ZÜGHART (1961), KELLER/NEUMANN (1972), MEMMERT (1973), GASSER (1973), POTTHOFF/A. WOLF (1975), RIEDLER (1974, 1976), BECKER et al. (1976), GORDON (1977) und WINKEL (o. J.) genannt werden. Wertvolle Anregungen bieten auch die Arbeiten von WÜNSCHE (1972), RUMPF (1967, 1968) und KLINK (1974).

3 Hierher gehören z. B. Veröffentlichungen von PLATTNER (1957, 1960, 1967), KNEHR (1965, 1972), MEVES (1969, 1970) und FISCHLE-CARL (o. J.) sowie die Zeitschrift „WACHSENDE PARTNER“.

4 Hierzu rechne ich die Beiträge von SCHEUERL (1958), GAMM (1967), HENNINGSEN (In: FLITNER/SCHUEERL 1967), MAURER (1970), GASSER (1973) und unveröffentlichte Manuskripte von K. GIEL. Aus dem außerpädagogischen Bereich wären zu nennen LIPPS (1958) und JOLLES (1968).

5 Vgl. dazu den Aufsatz von HUBER (1977) sowie die Veröffentlichungen von AICHORN (1971), ZULLIGER (1951), FREUD (1966), KLEIN (1971), RICHTER (1963), BLACKHAM (1971), LEMPP (1971), FUSS/BÄRSCH (1973), ECKSTEIN (1962) und die schon genannten Arbeiten von KNEHR (1965) und MEVES (1969).

„pädagogische Kasuistik“ markiert H. J. GAMM die Situation des Hauslehrers an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert (1967, S. 322). Gemeinsam ist den genannten Disziplinen, daß sie – im weitesten Sinne – Theorien einer Praxis sind und kasuistische Denk- und Arbeitsformen für Zwecke der Berufsausbildung entwickelt haben. Wenn diese in der Berufsbildung künftiger Lehrer bisher keinen festen Ort gefunden haben, dann vermutlich nicht zuletzt wegen der angedeuteten Nähe zu rezeptologischen Arbeitsanweisungen, die sich vordergründig an Bedürfnissen des Augenblicks orientieren. Kasuistik gilt darüber hinaus bei vielen Erziehungswissenschaftlern als eine wissenschaftlich fragwürdige, nicht-repräsentative und wenig aussagekräftige Vorgehensweise – als ein „Verfahren minderen wissenschaftlichen Ranges“ (MAURER 1970, S. 139f.).

Vorbehalte wissenschaftstheoretischer Art werden in den nachfolgenden Überlegungen nur am Rande berührt. Der Kontext, in dem die Frage nach den Möglichkeiten der kasuistischen Betrachtungs- und Vorgehensweise gestellt wird, ist die Lehrerbildung, genauer: die Theorie-Praxis-Vermittlung als Ausbildungsproblem. Im Vordergrund steht deshalb nicht die Brauchbarkeit und Leistungsfähigkeit der Kasuistik als Forschungsmethode, sondern die Frage nach ihrem möglichen Beitrag zur Bewältigung des Theorie-Praxis-Problems in der Ausbildung. Die Ausklammerung der Methodenproblematik halte ich auch deshalb für vertretbar, weil dazu die Arbeit von KARL SCHNEIDER (1971) vorliegt<sup>6</sup>. Die Probleme, die ich in dieser Hinsicht sehe, möchte ich durch die Begriffe „Situationsbeschreibung“, „Fallbeschreibung“, „Fallstudie“ nur andeuten.

Ich möchte in den nachfolgenden Überlegungen so vorgehen, daß ich zunächst das mit „Fall“ Gemeinte näher zu bestimmen versuche. Im Anschluß daran soll das Vermittlungsproblem diskutiert werden, ausgehend von der Feststellung, Fälle seien Schnittpunkte von Theorie und Praxis. Folgerungen und Anregungen zur Einbeziehung der Kasuistik in der Ausbildung sollen den Gedankengang weiterführen.

### *Zur näheren Bestimmung von „Fall“*

In der allgemeinen Feststellung, Kasuistik sei die „Lehre von den Fällen“, bleibt das mit „Fall“ Gemeinte noch unbestimmt. In der katholischen Morallehre ist es der Gewissensfall, in der Jurisprudenz der Rechtsfall, in der Medizin der Krankheitsfall, über den entschieden werden soll. Dabei scheint sich die Kasuistik vorzugsweise mit dem seltenen und komplizierten Einzelfall zu beschäftigen, mit unterschiedlich ausgeprägter Intention, typische Fälle herauszuarbeiten, sie abzugrenzen, zu sammeln und zu ordnen.

Bei aller Verschiedenheit der theoretischen Vorgaben, von denen her, und der Handlungsfelder, in denen entschieden werden muß, läßt sich der konkrete Einzelfall doch als der Ort bezeichnen, an dem theoretisch Allgemeines – allgemeine Normen, Regeln und Grundsätze – seine Relevanz für die Analyse und Deutung des Besonderen erweisen muß. Der Fall ist das Besondere, das unter ein Allgemeines fällt (vgl. dazu und zum ff. GIEL).

Es geht z. B. im konkreten Krankheitsfall nicht darum, zu erklären, „wie das Entstehen von Krebs zu deuten sei, sondern ob ein bestimmter Mensch Krebs hat. Es geht hier nicht um den Begriff Krebs im Bezugsrahmen einer medizinischen Theorie, sondern darum, ob die Symptome, die ein Patient zeigt, als Krebs zu deuten sind“. Es geht um die Klärung dessen, „was der Fall ist“, um ein Diagnostizieren, Erkennen, Urteilen. Der konkrete Fall liegt dann „einfach“, wenn er auf Anhieb als „Fall von“

<sup>6</sup> Zur forschungsmethodischen Problematik wird auf Veröffentlichungen von BOLLNOW (1975) und SCHNEIDER (1971) sowie auf die Aufsätze von GOODE/HATT (1956) und HUBER (1977) verwiesen.

erkannt werden kann; er erweist sich als „kompliziert“, wenn seine Besonderheiten sich nicht ohne weiteres unter ein solches Deutungsschema subsumieren lassen. In diesem Fall werden zur Klärung des Sachverhaltes Rückfragen an die medizinische Theorie erforderlich. Er wird zu einem „besonderen Fall“.

Der „besondere Fall“ ist es auch, dem sich die erwähnte kasuistisch orientierte pädagogische Literatur vorzugsweise zuwendet: Es werden fast ausschließlich Konfliktfälle dargestellt und diskutiert. Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Verstandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt.

Die Frage liegt nahe, ob diese Bevorzugung des Auffälligen, aus dem Rahmen des Üblichen Fallenden, gerechtfertigt ist oder ob eine pädagogische Kasuistik sich damit nicht von vornherein wichtige Seiten der Erziehungswirklichkeit verschließt. Kann nicht jeder Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit, jeder Vorgang, jedes Vorkommnis zu einem Fall werden, wenn es nur gelingt, pädagogisch Bedeutsames an ihm sichtbar zu machen (vgl. GAMM 1967, S. 327). Anders gesagt: Hängt es nicht von demjenigen ab, der beobachtet und beschreibt, ob etwas zu einem Fall wird. Aufmerksamen und geschulten Beobachtern fällt auch dort noch etwas auf, wo andere überhaupt nichts sehen. So gesehen „gibt“ es Fälle nicht, sie werden „produziert“ – von demjenigen, dem etwas auffällt, der etwas „Interessantes“ entdeckt. Ein Vorkommnis ist nicht schon als solches ein interessanter, bemerkenswerter Fall – auch kein klarer, eindeutiger, typischer „Fall von“ –, sondern es wird als solcher gedeutet. Aus dieser Sicht kann dann auch das Alltägliche, scheinbar Selbstverständliche zum interessanten Fall werden, an dem sich pädagogisch Bedeutsames zeigen läßt. Was in dieser Weise hervorgehoben, zum Fall „stilisiert“ wird, das hängt von den theoretischen Konzeptionen ab, die an die Wirklichkeit herangetragen werden.

Zwei Momente solcher „Produktion“ von Fällen verdienen besondere Beachtung: die Tatsache, daß es sich beim Fall immer um einen Ausschnitt aus einem umfassenderen Geschehenszusammenhang handelt, und die Feststellung, daß dabei Stilisierung im Spiel sei.

Was im Fall dargestellt wird, ist einerseits *Teil eines umfassenderen Zusammenhangs*, muß aber andererseits als eine in sich sinnvolle Einheit ausgrenzbar sein. Eine der Schwierigkeiten besteht nun darin, die Grenzen des zum Fall Gehörigen festzulegen, obwohl Erziehung als ein offenes Geschehenssystem dies im strengen Sinn gar nicht zuläßt. Der Einzelfall weist immer über sich hinaus auf den Zusammenhang, aus dem er herausgeschnitten wurde. Dieser Ausschnittcharakter ist zwangsläufig und bringt es mit sich, daß die Frage nach dem Zusammenhang ständig wahrgelassen werden kann. Im Fall ist gewissermaßen die Tendenz zum „Immer-weiter-fragen-Können“ angelegt. Andererseits besteht die Notwendigkeit, dieses Fragen auf das für den „Fall“ Wesentliche zu beschränken. Die Darstellung muß deshalb auf diejenigen Informationen reduziert werden, die für die Rekonstruktion des Zusammenhangs wesentlich sind, auf den aufmerksam gemacht werden soll – der als „Fall“ diskutiert werden soll. Kriterium für die Auswahl der Daten kann deshalb nur sein, was seine über das konkrete Geschehnis hinausreichende Bedeutung ausmacht<sup>7</sup>.

In der Notwendigkeit, reduzieren zu müssen, ist die *Tendenz zur Stilisierung und Formalisierung* angelegt. Sie kann bewußt genutzt werden, um das am konkreten Fall als bedeutsam und interessant Angesehene herauszuarbeiten. Es geht dann nicht mehr um das konkrete Ereignis, sondern um das an ihm Paradigmatische, auf andere Fälle Übertragbare. Was dargestellt wird, ist im Hinblick auf das, was an ihm gezeigt werden soll, was es an Erziehungswirklichkeit erschließen soll, gewichtet. Das in dieser Hinsicht weniger Bedeutsame wird ausgeklammert. Eine Reduktion also, die nicht auf isolierbare Geschehenselemente, sondern auf Ganzheit aus ist. SCHEUERL spricht vom „empirisch

7 MAURER formuliert: „Als Kriterium für die Zahl und Beschaffenheit der einzelnen Daten gilt jedoch die Abstraktionsfähigkeit vom besonderen Fall, also die Bedeutung eines Falles für die Theorie“ (1970, S. 141).

wahrgenommenen Fall“, der als „verarbeiteter“, „auf sein Grundschema reduzierter Fall“ ins Gedächtnis eingehe, um dort „als exemplarischer Fall gleichnishaft weiterzuwirken“ (SCHEUERL 1974, S. 63). Die Gefahr einer zu weitgehenden Formalisierung wird man sehen müssen: Es wird dadurch nicht nur der Rückbezug auf den konkreten Zusammenhang aufgegeben, sondern es könnte die Rückbezüglichkeit auf Wirklichkeit überhaupt verloren gehen. Auch könnten Schemata zu einer vorschnellen Vereindeutigung des Mehrdeutigen verleiten, zu einem beruhigenden Identifizieren als „Fall von“. Interessant am konkreten Fall ist aber nicht das Allgemeine, was ihn in Analogie zu „gehabten Fällen“ identifizierbar macht, sondern das, was ihn als besonderen „Fall von“ auszeichnet. Interessant ist das Untypische, Mehrdeutige, Komplizierte am jeweiligen Fall (SCHEUERL, S. 85). – Wir kennen z. B. alle die Situation des neuen Lehrers bzw. der neuen Lehrerin, die zum ersten Mal vor einer bis dahin unbekannten Klasse stehen: ein Fall von „Testen des Neuen“. Solche Situationen haben vergleichbare Merkmale und zeigen mit der allgemeinen Konstellation zusammenhängende typische Verlaufstendenzen. Darauf kann man aufmerksam machen. Am konkreten Fall aber interessieren die besonderen Umstände, die Art und Weise, wie „der Neue“ damit zurechtkommt, wie er die Bälle aufnimmt und z. B. auf Provokationen reagiert.

Zum „Fall“ gehört beides: das Paradigmatische und das Besondere; denn das Besondere weist ihn als Variation des Allgemeinen aus. Ein Fall ist zwar wie kein anderer, er ist aber immer auch „Fall von“. Kasuistik wird beide Aspekte in ihre Aufgabenstellung aufnehmen müssen (vgl. BUBNER 1976, S. 175 ff.). Der eine verweist auf Gleichförmigkeiten im pädagogischen Geschehen, auf die Strukturierung des Handelns durch Regeln „angesichts dem kontingenten Wechsel der Umstände und dem unerwarteten Auftreten neuer Situationen“ (ebd., S. 182). Der andere sensibilisiert für das Einmalige, Unerwartete, Neue der jeweiligen Situation. Wenn das Vorgefallene „sperrig“, von den bisherigen Erfahrungen her nicht „verrechenbar“ ist, wird die pädagogische Phantasie herausgefordert, eröffnen sich Möglichkeiten für das Entdecken von Neuem. Die produktive Seite der Theorie für die Praxis entzündet sich an deren Widerständigkeit und Mehrdeutigkeit. Am konkreten Fall kann das theoretisch nicht Bewältigte aufgedeckt, können Lücken in der geltenden Theorie sichtbar gemacht werden.

Eine kurze Anmerkung zum mehrfach angesprochenen Problem der „Regeln“: Regeln strukturieren und ordnen, sie können – worauf BOLLNOW hingewiesen hat – aber auch zu verfestigten, erstarrten Formen führen, die die Spontaneität des Lebens erdrücken. Pädagogisch gesehen, scheint mir wichtig, daß bestehende Regeln nicht nur hinterfragt und durchbrochen werden können, sondern daß neue Regeln gebildet werden können und sich auch ständig bilden – nicht selten zur Überraschung des Lehrers. Man wird auch davon ausgehen müssen, daß sich das Handeln in einer Situation selten an einer einzigen Regel wird orientieren können, sondern daß mehrere – möglicherweise konkurrierende – Regeln relevant werden.

### *Das Vermittlungsproblem*

Mit diesen Überlegungen befinden wir uns schon mitten im Vermittlungsproblem, dessen Thematisierung uns aufgetragen ist. Wir knüpfen dazu an die Feststellung an, Fälle seien Schnittpunkte von Theorie und Praxis. Sie sind es insofern, als – wie wir deutlich zu machen versuchten – erst durch den theoretischen Zugriff aus einem Vorkommnis ein Fall wird. Nun allerdings nicht in der Weise, daß der Fall als angewandte Theorie begriffen werden könnte, vielmehr hat die Theorie ihre Relevanz für die Praxis zu erweisen. Anders gesagt: Wo Fälle entstehen, entschieden und „erledigt“ werden, ist die Theorie immer schon auf Praxis hin vermittelt. Der Schnittpunkt ist demnach durch die konkrete Situation des Praktikers markiert, der sich vor einen Fall gestellt findet, er liegt im Handelnden selbst. Er ist es, der die Umsetzung pädagogischer Theorien in Praxis leisten muß. In seiner Entscheidung in der jeweiligen konkreten Situation vermittelt er beides. Welche wissenschaftlichen Informationen und Erkenntnisse Eingang in seine Praxis finden, hängt

von seinem Wissen und seinem Können ab. Fälle können deshalb auch als die Stelle bezeichnet werden, an der die Reflexion als Bestandteil der Praxis entdeckt wird (GIEL).

Das Gelingen dieser Vermittlung ist m.E. davon abhängig, wie weit sie schon auf der theoretischen Ebene angebahnt wurde, d.h. wissenschaftliches Spezialwissen auf seine Verwendbarkeit in Fällen hin vermittelt wurde. Die Praxis ist mit wissenschaftlichen Begriffen nicht faßbar; deshalb können Theorien nicht bruchlos in die Praxis hinein verlängert werden (vgl. die Formulierung von F. KÜMMEL in seinem Beitrag in diesem Heft: „Reine Rationalität ist nicht handlungsfähig“). Das damit angesprochene Vermittlungsproblem liegt auf der theoretischen Ebene: Es soll gewissermaßen ein theoretisches „Inventar“ bereitgestellt werden, mit dessen Hilfe Praxis aufgeklärt werden kann. Anders gesagt: Der Fall wird zum Kristallisationspunkt von Theorien, die zum Zwecke seiner Interpretation, Klärung und Lösung vermittelt werden<sup>8</sup>. Etwas ungeschützt formuliert: Wissenschaftliches Spezialwissen wird Teil eines auf Anwendbarkeit im konkreten Handeln angelegten kasuistisch zentrierten Wissens. Daß dabei recht verschiedenartige – auch divergente und „naive“ – Theorien verarbeitet werden müssen, verweist auf die Schwierigkeiten und Probleme einer solchen Vermittlung. Sie liegen vor allem auf der begrifflichen Ebene. Vorkommnisse und Ereignisse in der Schulklasse können nicht auf der Ebene der Theorie verrechnet werden, Fälle lassen sich nicht auf den Nenner wissenschaftlicher Begriffe bringen. Es werden Begriffsformen entwickelt werden müssen, die einerseits die Verständigung mit dem Praktiker ermöglichen, andererseits für die Aufnahme wissenschaftlichen Spezialwissens in die Argumentation offen sind. Die Begrifflichkeit muß es dem Praktiker erlauben, die ihn beim Zurechtkommen in konkreten Situationen bedrängenden Probleme zur Sprache zu bringen. Denn auch Theorien, die in der beschriebenen Weise praxisbezogen sind, können nur soweit praxiswirksam werden, als sie der Handelnde in das Geschehen einbringt.

Wenn ich es recht sehe, ist damit auch das angesprochen, was EISERMANN in einem Diskussionsbeitrag hier als „Zusammenhänge stiften“ bezeichnet hat: das Problem, daß unsere Studenten mit sehr heterogenen Theorien unterschiedlicher Nähe zur Praxis konfrontiert werden und wir es eigentlich weitgehend ihnen selber überlassen, die Konstrukte dieser Wissenschaften in eine Form zu übersetzen, die ihnen beim Entschlüsseln von Erziehungsprozessen helfen kann.

Die Aufgabe der Vermittlung stellt sich nach dem Gesagten nicht nur auf zwei Ebenen – der praktischen und der theoretischen –, sondern auch in beiden Richtungen des Theorie-Praxis-Bezugs<sup>9</sup>. Denn nur unter Vernachlässigung des hermeneutischen Zirkels

---

8 In dieser Unterscheidung einer Vermittlung auf der praktischen und der theoretischen Ebene treffen sich meine Überlegungen mit dem Gedankengang, den OELKERS in seinem Buch „Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik“ (1976) entwickelt hat.

9 Von Theorie ist im Hinblick auf den konkreten Fall in unterschiedlicher Bedeutung zu sprechen: vom theoretischen Vorverständnis des Handelnden, soweit es sich aus seiner Praxis erschließen läßt; von den theoretischen Positionen desjenigen, der den Fall beobachtet und darstellt und vom theoretischen Bezugsrahmen derjenigen, die sich aufgrund dieser Darstellung mit ihm befassen, ihn analysieren und diskutieren. Von besonderem Gewicht ist das theoretische Vorverständnis desjenigen, von dem die Darstellung stammt, weil uns die Erziehungswirklichkeit in der Brechung durch seine Interpretationen übermittelt wird. Von der Differenziertheit seines theoretischen Bezugsrahmens hängt es ab, wie differenziert und sachkundig erzieherisches Geschehen gesehen, dargestellt und diskutiert wird. Daß Theorien eine notwendige Voraussetzung von Fallstudien sind, schließt allerdings nicht aus, daß sie auch die Sicht verstellen und als einseitige und vereinfachende Deutungsschemata fungieren können.

läßt sich formulieren, bei der theoretischen Vermittlung gehe es um ein praxisbezogenes, für konkrete Fälle relevantes Wissen, der praktischen Vermittlung obliege die Umsetzung dieses Wissens in die Praxis. Die Vermittlung kann von beiden Enden des Prozesses angestoßen, betrieben und auch verfehlt werden. So wenn z.B. der Praktiker unbeeindruckt und unbeeinflusst von wissenschaftlichen Erkenntnissen an überlieferten Handlungsmustern festhält oder der Theoretiker sich auf Rückfragen des Praktikers mit dem Hinweis auf sein Verständnis von Wissenschaftlichkeit für nicht zuständig erklärt. Der Primat liegt m.E. aber bei der Praxis, weil von ihren Problemen die wirksamsten Anstöße zur Vermittlung ausgehen können.

Pädagogische Kasuistik hat es nach dem Gesagten mit einem komplexen Vermittlungsproblem zu tun, wenngleich ihr als Theorie im Hinblick auf die praktische Vermittlung Grenzen gezogen sind. Sie kann diese Vermittlung nicht selbst leisten, allenfalls anbahnen, anleiten, stützen, begleiten. Gegenüber anderen Formen theoretischer Beschäftigung mit Erziehungsfragen zeichnet sie aber von ihrem Ansatz her die Nähe zum Prozeß des Vermittelns aus. Das mag einer der Gründe dafür sein, warum von ihr Unterstützung für eine praxisnahe Ausbildung erwartet wird. Für die Erkundung des Zusammenspiels von Theorie und Praxis scheinen Fälle besonders geeignet zu sein.

### *Kasuistik in der Ausbildung*

Mit Fällen kann der künftige Lehrer im Rahmen seiner Ausbildung sowohl in der Schulpraxis als auch in den Veranstaltungen der Hochschule konfrontiert werden. An beiden Orten kann das in mehr beiläufiger oder auch ausdrücklich thematisierender Weise geschehen. In unserem Zusammenhang interessiert die eingehendere Beschäftigung mit dem einzelnen Fall, die in der stillschweigenden Annahme oder mit der Begründung erfolgt, die Analyse und Diskussion von Fällen könne zur differenzierteren Sicht der Erziehungswirklichkeit beitragen, mit ihrer Hilfe könnten pädagogisches Sehen und Denken gelehrt und gelernt und künftiges erzieherisches Handeln angebahnt und angeleitet werden (FLITNER/SCHUEERL 1967).

Die vorausgehenden Überlegungen zum Vermittlungsproblem legen es nahe, der Frage, was Kasuistik für das Sehen- und Denkenlernen einerseits und das Handeln andererseits zu leisten vermag, getrennt nachzugehen. Wenn es richtig ist, daß die Vermittlung von Theorie und Praxis vom Handelnden selbst in der konkreten Situation zu Wege gebracht werden muß, kann die theoretische Beschäftigung mit Fällen dazu allenfalls indirekt beitragen: durch die Bereitstellung praxisbezogenen Wissens, die Sensibilisierung für das „Erfahrungen-machen-Können“, die Förderung der Urteilsfähigkeit, die Entwicklung von Handlungsbereitschaften. Das Zurechtkommen in Situationen kann nur in Situationen gelernt werden<sup>10</sup>.

Die These, die Beschäftigung mit Falldarstellungen könne zur „Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung“ (GIEL 1976, S. 20) beitragen, hat sich für mich in den bisherigen Versuchen im Rahmen der Lehrveranstaltungen bestätigt. Bei der konkreten

---

10 Ob und wie weit der Ansatz eine Systematisierung zuläßt – als Klassifizierung von Fällen oder Zusammenstellung handlungsleitender Regeln –, wird sich nur durch umfangreiche kasuistische Studien und in Verbindung mit dem GIELschen Ansatz einer Topik des Unterrichtens klären lassen (vgl. dazu auch BORNSCHUEER 1976).

Arbeit an Falldarstellungen haben sich drei Fragerichtungen herauskristallisiert: Fragen zur *Darstellung selbst*, zur *Rekonstruktion des Geschehens* und zu den *Handlungsalternativen*.

Die *Anmerkungen zur Darstellung* waren vorwiegend kritisch, was damit zusammenhängen dürfte, daß die Berichte zum größten Teil von in der Beobachtung und Beschreibung von Praxis noch ungeschulten Studenten und Referendaren stammten. Bemängelt wurden die „Unvollständigkeit“ des Berichts und das Fehlen wichtiger Informationen für die eigene Urteilsbildung. Auch wurde gerügt, es seien zu viele Interpretationen und Wertungen enthalten. Die Diskussionen zeigten, daß Falldarstellungen durchaus geeignet sind, Probleme der Beobachtung, Beschreibung und Darstellung pädagogischer Sachverhalte aufzuzeigen. Am konkreten Beispiel kann z. B. der Frage nachgegangen werden, welches für die Rekonstruktion des Geschehens unerläßliche Daten sind, die ein unkontrolliertes und unkontrollierbares Einbringen von Vermutungen, Deutungsversuchen und Handlungsalternativen verhindern können. Durch eigene Beschreibungsversuche – zunächst als Situationsbeschreibung<sup>11</sup> – kann für die damit zusammenhängenden Probleme sensibilisiert werden. Sie können darüber hinaus zu einer differenzierteren Wahrnehmung erzieherischer Praxis beitragen.

Die *Rekonstruktion des Geschehens* gibt dem Studenten Gelegenheit, sein bisher erworbenes pädagogisches Wissen am konkreten Fall zu aktualisieren und auf seine Brauchbarkeit zu erproben. Von ihr kann auch der Anstoß zu weiterer theoretischer Beschäftigung ausgehen. Der vorschnellen Einordnung in gängige Deutungsschemata („autoritäres Lehrerverhalten“) kann dadurch begegnet werden, daß die Vermutungen und Hypothesen an eine auch das Detail einbeziehende Rekonstruktion angebunden werden. Ein behutsames Vorgehen kann zu einer differenzierenden Wahrnehmung von Praxis anleiten, Zusammenhänge sichtbar machen und Einblick in ihre Komplexität vermitteln. Sie kann aufmerksam machen auf standortgebundene Sichtweisen der am Geschehen Beteiligten, unterschiedliche Situationsdefinitionen und Interpunktionen des Geschehens (vgl. MOLLENHAUER 1972; WATZLAWICK 1969).

Die *Suche nach Lösungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen* fordert die produktive Phantasie heraus: Unter Berücksichtigung handlungsbeschränkender Vorgaben können der Spielraum des Handelns erkundet, Wirkungen und mögliche Nebenwirkungen gedanklich antizipiert, Lösungsmöglichkeiten auf ihre Angemessenheit durchgespielt werden. Der diskutierte Fall wird zum Brennpunkt für Alltagswissen, erworbenes Fachwissen und eigene Erfahrung. Die vom Zugzwang entlastete Situation eröffnet Möglichkeiten des Denkens in sozialen Prozessen, der Problemerlegung und der Entwicklung von Handlungsstrategien, die einer vordergründig-rezeptologisch am „Richtig-Falsch“-Schema orientierten Sichtweise entgegenwirken können. Die beobachtete Hilflosigkeit vieler Studenten sowohl bei der Beschreibung als auch bei der Analyse und Diskussion von Fällen, legt die Frage nahe, ob und ggf. wie dazu angeleitet werden könnte. Die Frage hat an Gewicht gewonnen, seit die Arbeit an Fällen an einzelnen Pädagogischen Hochschulen zu einem bevorzugten Klausurthema geworden ist und sich von dort her schon erste Rückwirkungen auf die Lehre zeigen. Wie kann angeleitet werden, ohne zu reglementieren und zu schematisieren? Ist es wünschenswert, daß jeder Fall mit demselben Kategorienschema angegangen wird? (Vgl. POTTHOFF/WOLF 1975; GASSER 1973).

Man wird zwar dem Argument, worüber im Zusammenhang mit einem konkreten Fall gesprochen werden könne, müsse sich aus dem Fall selbst ergeben, im Grundsatz nicht widersprechen können (vgl. HENNINGSEN 1967). Aber das eben ist abhängig vom Niveau und der Differenziertheit des theoretischen Vorverständnisses, mit dem man an ihn herangeht. Es ist deshalb Hilfestellung bei dem Bemühen erforderlich, in anderen – sehr verschiedenen und häufig systematisch orientierten – Zusammenhängen erworbenes Wissen (z. B. zum Thema „Disziplin“) in die Arbeit am konkreten Fall einzubringen. Es gilt, eine Beweglichkeit im Umgang mit dem eigenen Wissen zu fördern, die es ermöglicht, seine Relevanz an immer neuen Fällen zu prüfen. Dabei sind von solchen Fällen besonders anregende Impulse zu erwarten, die auf Lücken im verfügbaren Wissen aufmerksam werden lassen.

<sup>11</sup> Vgl. dazu die Unterscheidung von Situationsbeschreibung und Fallbeschreibung bei SCHNEIDER (1971, S. 91 ff.).



Welche pädagogische Fragestellungen mit welcher Akzentuierung in die Analyse und Diskussion einbezogen werden, hängt vom jeweiligen Fall ab. Es hat sich aber gezeigt, daß eine Reihe grundlegender Gesichtspunkte nicht unbeachtet bleiben können: die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, die Wechselbeziehungen und Erwartungshaltungen der beteiligten Personen, ihr Handlungsspielraum, das emotionale Klima, der Prozeßcharakter des Geschehens. Eine darüber hinaus gehende Strukturierung des Umgangs mit Fällen scheint problematisch. Differenzierte Fragenkataloge verleiten zum „Abhaken“ und sind für die Herausarbeitung des jeweils Besonderen eher hinderlich.

Auf die begrenzten Möglichkeiten des „In-Handlung-setzen-Könnens“ wurde schon hingewiesen. Die Grenzen werden noch enger, wenn – wie in unseren Überlegungen – auf die von einem zweckrationalen Unterrichtskonzept verdeckte Dimension des Nicht-Planbaren, Ereignishaften, Unvorhersehbaren abgehoben wird (vgl. BOLLNOW o.J.; H. SCHÄFER in POPP 1976; RUMPF 1976). Bedenken müssen deshalb gegen jede Art von Einübung in Praxis vorgebracht werden, die von ihrer Verfügbarkeit ausgeht und auf rigide Handlungsmuster und Handlungsanweisungen abzielt. Das Zurechtkommen in unvorhersehbaren Situationen gehört sicher nicht zum isolierbaren und erlernbaren Teil beruflichen Könnens<sup>12</sup>. Die Kleingruppenarbeit an begrenzten Unterrichtsaufgaben (z. B. dem Erklären eines Sachverhalts) könnte allenfalls dann zur Vorbereitung auf solche Situationen beitragen, wenn es dabei nicht in erster Linie um das jeweilige, isolierbare Verhaltenselement geht, sondern wenn Gelegenheit gegeben wird, an unterschiedlichen Aufgaben und unter unterschiedlichen Bedingungen die Widerständigkeit der Aufgabe und die Stärken und Schwächen eigenen Könnens zu erfahren<sup>13</sup>. Aber die Simulation von Praxis kann den Ernstfall nicht ersetzen. Ich würde allerdings den Begriff „Ernstfall“ nicht zu eng auslegen. Auch die Praktika während der Ausbildung an der Hochschule haben Ernstcharakter, wenn es auch nicht die Ernstsituation der eigenverantwortlichen kontinuierlichen Arbeit in einer Schulklasse ist. Es kann nicht nur die Funktion nachträglicher Besinnung für künftiges Verhalten erfahrbar gemacht, sondern auch die Qualifikation für solche Gespräche verbessert werden (damit sind nicht nur die Gespräche zwischen Mentor und Student bzw. Referendar, sondern auch die Kollegengespräche gemeint, die offensichtlich zu wenig gepflegt werden). Auch lernt der Student die unterschiedlichen Strukturen des Drinstehens einerseits, mit seinem Handlungsdruck, seinem Handlungszwang und dem Erfordernis der Wahl einer Alternative und des darüber Reflektierens andererseits mit seinen Möglichkeiten des hypothetisch-systematischen Durchlaufens aller möglichen Alternativen kennen (KÜMMEL, in diesem Heft). Wenn es um die Ernstsituation von Praxis geht, sollten wir daran denken, daß auch die Lehr- und Lernsituation an der Hochschule Praxis darstellt, in der Erfahrungen gemacht werden können. Auf die darin liegenden Möglichkeiten sind wir noch gar nicht so recht aufmerksam geworden.

Die eigenverantwortliche Tätigkeit in der Schule, in der die Vermittlung von Theorie und Praxis sich als immer neu zu bewältigende Aufgabe stellt, in der die Spannung von

12 Isolierbar im Sinne von übbarer Fertigkeiten; vgl. dazu den Aufsatz von BOLLNOW „Übung als Weg des Menschen“ (1974). Auf die umfangreiche Literatur zum Lehrer-Verhaltenstraining braucht in diesem Zusammenhang nur hingewiesen zu werden.

13 Interessant sind in dieser Hinsicht Aufsätze in der englischen Zeitschrift „British Journal of Teacher Education“, die überhaupt als Fundgrube für eine praxisbezogene Lehrerbildung gelten kann, vgl. u. a. E. STONES: Teaching teaching skills, Heft 1 (1976), S. 56 ff.; R. GIBSON: The effect of school practice: The development of student perspectives, Heft 3 (1976), S. 241 ff.; D. GRANT: Where theory and reality meet, Heft 3 (1976), S. 259 ff.

Planbarkeit und Ergebnishaftigkeit erfahrbar wird und Disponibilität sich bewähren muß, ist durch nichts ersetzbar. Nur im Vollzug des Handelns wird Vermittlung realisiert, gelingt oder mißlingt sie. Die Ausbildung kann darauf nur vorbereiten: Wissen und Deutungsschemata verfügbar machen, Argumentationsräume eröffnen, für das Unvorhergesehene sensibilisieren, die Bedeutung und Funktion handlungsleitender Regeln aufzeigen.

## Literatur

- AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern/Stuttgart 1971.
- BECKER, G., et al.: Konfliktbewältigung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1976.
- BLACKHAM, J.: Der auffällige Schüler. Weinheim/Basel 1971.
- BOLLNOW, O. F.: Das Verhältnis zur Zeit. Heidelberg o.J.
- BOLLNOW, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970.
- BOLLNOW, O. F.: Übung als Weg des Menschen. In: Universitas 1974, Heft 4, S. 825–842.
- BORNSCHEUER, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt 1976.
- BRÄUER, G.: Pädagogisches Denken als konkretes Denken. Essen 1964.
- BRITISH JOURNAL OF TEACHER EDUCATION. Ed. E. STONES. London 1976, 1977.
- BUBNER, R.: Handlung. Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt 1976.
- DERBOLAV, J.: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975.
- DREIKURS, R.: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart 1973.
- DREIKURS, R./SOLTZ, V.: Kinder fordern uns heraus. Stuttgart 1970.
- ECKEL, W.: Mein Anfang als junger Lehrer. In: Z. f. Päd. 5 (1959), S. 319–357.
- ECKSTEIN, L.: Pädagogische Situationen im Lichte der Erziehungsberatung. Berlin/Stuttgart 1962.
- FISCHLE-CARL, H.: Erziehen – mit Herz und Verstand. Berlin o. J.
- FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967.
- FREUD, A.: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. München/Basel 1966.
- FREUD, A.: Wege und Irrwege der Kinderentwicklung. Bern/Stuttgart 1968.
- FUSS, A./BÄRSCH, W.: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht. Villingen 1973.
- GAMM, H. J.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 321–329.
- GASSER, P.: Disziplininkonflikte im Unterricht. Basel 1975.
- GIEL, K. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg 1976.
- GIEL, K.: Vorbereitender Beitrag zur Funktion und Stellung des „Falles“ (Darstellung und Analyse) in den Gesellschaftswissenschaften. (Unveröff. Manusk.)
- GIEL, K.: Zum Problem der Einzelfallstudie. (Unveröff. Manusk.)
- GOODE, W. J./HATT, P. K.: Die Einzelfallstudie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1956, S. 299–313.
- GORDON, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg 1977.
- HAUSER, R./WOLF, F. O./BLEKER, J.: Artikel „Kasuistik“. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 703–707.
- HENNINGSEN, J.: Peter stört. In: FLITNER/SCHEUERL 1967 S. 57–71.
- HÖNIGSWALD, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927.
- HUBER, H. P.: Kontrollierte Fallstudie. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 8,2. Göttingen 1978, S. 1153–1199.
- JOLLES, A.: Einfache Formen. Tübingen 1968.
- KELLER, U./NEUMANN, G.: Kritische Erziehung. 2 Bde. Opladen 1972.
- KLEIN, M.: Die Psychoanalyse des Kindes. München/Basel 1971.
- KLINK, J.-G.: Klasse H7e. Bad Heilbrunn 1974.
- KNEHR, E.: Erziehen in Freiheit zur Ordnung. Stuttgart 1965.
- KNUPFFER, H.: Pädagogische Praxis und die Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim/Basel 1977.

- LEMPF, R.: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. München 1971.
- LEMPF, R.: Problemkinder. Ein Ratgeber für Eltern. München 1977.
- LIPPS, H.: Die Verbindlichkeit der Sprache. Frankfurt <sup>2</sup>1958.
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt 1973.
- MAURER, F.: Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik. In: G. DOHMEN/F. MAURER/W. POPP (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, S. 130–144.
- MEMMERT, W.: Zur Analyse von Disziplinschwierigkeiten. In: Die Scholle, (1973), S. 200–209.
- MEVES, CH.: Die Schulnöte unserer Kinder. Hamburg 1969.
- MEVES, CH.: Mut zum Erziehen. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. Hamburg 1970.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- MUTH, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962.
- MUTH, J.: Von acht bis eins. Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension. Essen 1967.
- OEKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung. München 1976.
- PLATTNER, E.: Weg des Vertrauens. Stuttgart 1957.
- PLATTNER, E.: Gehorsam. Stuttgart 1960.
- PLÜGGE, H.: Über den Fall. In: Verstehen und Vertrauen (Festschrift für O. F. BOLLNOW). Stuttgart 1968, S. 148–160.
- POPP, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Weinheim/Basel 1976.
- POTTHOFF, W./WOLF, A.: Pädagogische Konflikte in der Schule. Analysen und Hilfen für die Praxis. Freiburg 1975.
- REDL, F.: Erziehung schwieriger Kinder. München 1971.
- RIEDLER, R. (Hrsg.): Was tue ich, wenn ... 2 Bde. München 1974/1976.
- RINGEL, E./BRANDL, G. (Hrsg.): Situationsbewältigung durch Fragen. Das dialogische Prinzip im Lernprozeß. Wien/Freiburg/Basel 1977.
- ROTH, H.: Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. In: H. ROTH: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967, S. 193–199.
- RUMPF, H.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig <sup>3</sup>1967.
- RUMPF, H.: Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrats (2). Braunschweig 1968.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- SCHUEERL, H.: Die exemplarische Lehre. Tübingen <sup>2</sup>1974.
- SCHNEIDER, K.: Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft. Heidelberg 1971.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied/Darmstadt 1975.
- SIGRELL, B.: Problemkinder in der Schule. Weinheim/Basel <sup>3</sup>1973.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie. Göttingen <sup>5</sup>1970.
- WACHSENDE PARTNER. Veröffentlichung der Akademie für Tiefenpsychologie und analytische Psychotherapie Stuttgart. Stuttgart 1977.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, H. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart/Wien <sup>4</sup>1974.
- WINKEL, R.: Der gestörte Unterricht. Bochum o. J.
- WINNEFELD, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1963.
- WUNSCH, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1972.
- WULF, CH.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- ZÜGHART, E.: Disziplin Konflikte in der Schule. Hannover 1961.
- ZULLIGER, H.: Schwierige Kinder. Stuttgart/Berlin 1951.
- ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart 1951.
- ZULLIGER, H.: Gespräche über Erziehung. Bern/Stuttgart 1960.
- ZULLIGER, H.: Helfen statt Strafen. Stuttgart 1962.

## Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit

*Bemerkungen zum institutionalisierten Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der Lernbehindertenpädagogik*

### *Auflöser der Argumentation*

Man bekommt die Theorie-Praxis-Problematik nicht angemessen in den Blick, wenn man sie nur als eine aufzuklärende *Bewußtseinsdimension* von aufeinander verwiesenen Theoretikern und Praktikern begreift. Es gilt vielmehr zu sehen, daß und wie die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorieproduktion einerseits, aber auch die Praxisbewältigung andererseits, *institutionalisiert* und *professionalisiert* sind. Diese Formen der Institutionalisierung sind – so die Ausgangsthese – für die Qualität des Theorie-Praxis-Bezugs konstitutiv. Sollte – aus welchen Gründen auch immer – eine Veränderung der gegenwärtigen Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis als wünschenswert erscheinen, so müßte man diesbezügliche Anstrengungen auf die Veränderbarkeit jener institutionellen Rahmen konzentrieren, innerhalb deren sich die Formen des inneren und äußeren Handelns der betroffenen Personen stabilisieren.

Die folgenden Erörterungen beziehen sich auf die Lernbehindertenpädagogik. Ob und wie die Argumentation die Sonderpädagogik im ganzen oder gar die Pädagogik überhaupt betrifft, bleibt im einzelnen zu prüfen. Möglicherweise zeigen sich allgemeine Probleme im Bereich der Lernbehindertenpädagogik in besonders pointierter Form.

Im ersten Teil werden spezifische Bedingungen und Charakteristika der gegenwärtigen Institutionalisierung wissenschaftlicher Forschung und Theorieproduktion im Bereich der Lernbehindertenpädagogik dargestellt. Sie beeinflussen entscheidend die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler, die Ausbildung und Wertschätzung von bestimmten Problemstellungen sowie von bestimmten Methodologien und Bearbeitungsverfahren; sie strukturieren die Zeitplanung und dadurch die Intensität der Arbeitsvorhaben mit; sie wirken sich nicht zuletzt auf die Veröffentlichungspraxis aus. – Für die Institutionen der Praxis, d. h. für die Schulen für Lernbehinderte und deren Verwaltungsbehörden stellt sich dasselbe Problem: Es wird dargelegt, daß die Art ihrer Institutionalisierung ebenfalls ganz bestimmte Formen des Theoriebedarfs und damit auch der Theorierezeption erzeugt. – Im zweiten Teil werden drei idealtypische Muster der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter erziehungswissenschaftlicher Forschung (Theorieproduktion) und institutionalisierter Praxisbewältigung aufgezeigt und mit Beispielen illustriert. – Im letzten Teil wird die Frage aufgeworfen, ob es im Bereich der Lernbehindertenpädagogik zum Zwecke der Erörterung der Qualität der Wechselwirkungen zwischen institutionalisierter Theorieproduktion und institutionalisierter Praxisbewältigung nicht (wieder) der Ausbildung einer Theorie des pädagogischen Bezugs bedarf. Es soll dabei von der Behauptung ausgegangen werden, daß zentrale Dimensionen praktischer Lernbehindertenpädagogik in den gegenwärtigen Institutionen der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik weder angemessen aufgearbeitet und repräsentiert noch theoretisch zureichend modelliert werden können. – Mit Bemerkungen über nötige Medien des Austauschs zwischen

institutionalisierter Theorieproduktion und institutionalisierter Praxisbewältigung im Interesse einer Rekultivierung des pädagogischen Bezugs wird abschließend die Eingangsfrage wieder aufgenommen, ob nicht die Entwicklung solcher Medien die institutionelle Neuorganisation der Theorie-Praxis-Vermittlung zur Voraussetzung haben müßte.

## *1. Institutionalisierte Forschung und Theorieproduktion versus institutionalisierte Praxisbewältigung*

### *1.1. Institutionalisierte Forschung und Theorieproduktion und deren „eigene“ Praxis*

Forschung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik vollzieht sich nahezu ausschließlich in Universitätsinstituten und an Pädagogischen Hochschulen. Die angesichts beträchtlicher Belastungen durch Lehr- und Ausbildungsfunktionen bescheidene Ausstattung solcher Einrichtungen mit personellen und finanziellen Mitteln ermöglicht Forschungen von hinreichendem sozialwissenschaftlichem Standard fast nur noch im Rahmen der selbstfinanzierten wissenschaftlichen Karriere oder – selten genug – im Rahmen von aus Drittmitteln finanzierten Forschungsprojekten. Darüber hinaus erscheint eine Vielzahl von Kleinpublikationen zu beliebigen Fragestellungen, seltener mit konzeptionell-programmatischem Anspruch, häufiger als Diskussionsbeitrag zu einem interessanten Detailproblem angelegt, aufgrund bemerkenswerter Resultate aus empirischen Pilotstudien von freilich meist nur begrenztem Aussagewert.

Eine derartige Publikationspraxis läßt sich als Ausdruck der mißlichen Lage interpretieren, in der sich die Lernbehindertenpädagogik befindet. Die Wissenschaftler unterliegen dem Publikationszwang, ohne über hinreichende Ressourcen zu verfügen. Ihre Anstrengungen genügen offenbar nur noch dem Zweck, den Komplexionsgrad der selbstgewählten Fragestellungen und der jeweils aktuellen Diskussionsthemen gerade so zu gestalten, daß der Fortbestand der eigenen Institutionen nach außen wie nach innen als hinreichend legitimiert erscheint.

Eine solche Textproduktion wird überdies begünstigt durch ein problematisches Verständnis der Freiheit von Forschung und Lehre, demzufolge das erkenntnisleitende Interesse ausschließlich durch den Wissenschaftler bzw. die Forschergruppe selbst definiert und gerechtfertigt wird. Ein Forum, auf dem man Fragestellungen und Forschungsdesigns zu legitimieren hätte, gibt es nicht. Die produktiv kritische Rezension, vor allem der publizierte wissenschaftliche Dialog, der Briefwechsel über Sachfragen, das öffentliche Streitgespräch über Legitimität und Relevanz von Problemstellungen, Forschungsvorhaben über die Wirkungen von Forschungsergebnissen und über den Verkehrswert von Theorien und Theoremen kommen selten genug zustande. Die Frage nach dem möglichen Wert der angestrebten oder erhofften Ergebnisse für die Institutionen der Praxis und der darin beschäftigten und behandelten Personen, braucht nicht ernsthaft gestellt zu werden. Man überläßt die Publikationen offenbar dem Markt; dort wird sich zeigen, was die Praktiker aufgreifen, wie sie mit dem Angebot fertig werden.

Solchen Auffassungen entspricht die Übung wissenschaftlicher Institutionen – abgeschnitten von unmittelbarer Praxisverantwortung –, für die Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Äußerungen lediglich Binnenkriterien zuzulassen: Zugespitzt kann man behaupten, daß historisch-systematische Studien in der Regel danach beurteilt werden, ob

es dem Verfasser gelingt, sein Material so sorgfältig zu recherchieren und es so konsequent zu funktionalisieren, daß er damit eine anspruchsvolle, gar brisante These mit verblüffender Eleganz zu belegen weiß. Empirische Untersuchungen werden danach taxiert, ob und wie ein raffiniert auf Theorien beziehbarer, kunstvoll gefügter Verbund von mehr oder weniger kühnen Hypothesen mittels eines souverän eingesetzten Instrumentariums von Methoden und Verfahren einer schlüssigen empirischen Prüfung zugeführt werden konnte. Es sind somit eher erkenntnistheoretisch-ästhetische Kategorien, nach denen die Qualität sozialwissenschaftlicher Arbeiten letztlich beurteilt wird, denn etwa kritisch-pragmatische.

In einem solchermaßen institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb entwickelt sich eine eigentümlich artifizielle Rekonstruktion der Praxis. Kaum einer kann es sich z.B. gegenwärtig leisten, Entwicklungen von Personen, Einrichtungen und Verhältnissen, Einzelschicksale von Schülern, aber auch von Lehrern oder Schulverwaltungsbeamten, Wirkungen von Maßnahmen organisatorischer oder didaktischer Art über einen Zeitraum von mehreren Jahren in der Praxis intensiv zu studieren. Kein Doktorand wird sich zu mehrjährigen Vorarbeiten für eine Dissertation entschließen, solange man aufgrund leicht zugänglicher Indizien artifiziell rekonstruieren kann, was sonst als langwierige Entwicklungsgeschichte von Personen und Verhältnissen zu studieren wäre. Kein Forschungsprojekt mit dem Ziel langfristiger, kontinuierlicher Teilnahme am Schicksal lernbehinderter Kinder und Jugendlicher hat Aussicht auf Finanzierung. Der Kontakt mit der Praxis reduziert sich auf punktuelle Befragungen, kurzfristige Beobachtungen und Experimente, veranstaltet nach Maßgabe eines hochartifiziellen Rekonstruktionsdesigns. Was schließlich als Resultat eines mehrstufigen Auswertungsprozesses der Rohdaten zutage kommt, wird als wissenschaftliche Analyse der Erziehungswirklichkeit zur Grundlage der Entwicklung von Konzepten und Programmen der Praxisintervention. Der institutionalisierte Wissenschaftsbetrieb erzeugt in Modellversuchen auf verschiedenen Ebenen in verschiedenem Umfang seine „eigene“ Gegen-Praxis. Es entsteht ein „neuer“, konträrer Erfahrungskontext, durch den sich der Anspruch der wissenschaftlichen Theoriebildung auf Gültigkeit gegenüber der vorwissenschaftlichen Praxis verschärft. Die Wechselbeziehungen zwischen institutionalisierter Praxis und institutionalisierter Theorieproduktion sind nicht selten dadurch belastet, daß Strategien und Exempel „theoriegeleiteter“ Praxisintervention zu Richtwerten, Mustern oder Modellen „progressiver“ Praxis stilisiert werden, ohne die Randbedingungen ihrer Entstehung hinreichend zu reflektieren. Der Anspruch der *theoriegezeugten Praxis* auf Vermittlung mit der *vorwissenschaftlichen Praxis* ist als Legitimationsproblem jedenfalls noch nicht genügend thematisiert.

## 1.2. Institutionalisierte Praxis und deren „Theoriebedarf“

Wir gehen im folgenden davon aus, daß die Institutionen der praktischen Lernbehindertpädagogik ihrerseits eine spezifische Verfassung aufweisen, die einen entsprechenden Theoriebedarf und bezüglich wissenschaftlicher Theorieproduktion eine selektive Aufmerksamkeit erzeugt.

Auf der Grundlage eines entsprechenden Studiums und gesichert durch kulturelle Traditionen, entwickelt sich beim praktisch tätigen Personal eine hohe Sensibilität für soziale und individuelle Probleme. Hinzu kommt, daß der speziell ausgebildete Personenkreis in der Regel 20 bis 30 Jahre lang den Beruf ausüben muß, ohne eine ernsthafte Alternative zu haben. Die beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen sind überdies verhältnismäßig lange Zeit kontinuierlich an die gleichen Personen verwiesen. Dies alles

führt zu einer erheblichen Steigerung des Handlungsdrucks und erzwingt eine prinzipiell nicht reduzierbare Aufmerksamkeitsintensität im täglichen Umgang. – Daraus ist zu schließen, daß derartig verfasste Institutionen sich nur solange funktionsfähig erhalten können, als ihnen andere Institutionen Möglichkeiten der Problemreduktion und der Entlastung bieten.

Nachdem religiöse Muster der Selbst- und Realitätsinterpretation nicht mehr selbstverständlich solche Funktionen erfüllen, scheint sich der entsprechende Bedarf der Praxis an stabilisierenden Interpretationsmustern gegenüber den Bezugswissenschaften, insbesondere gegenüber der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik zu artikulieren.

Der Theoriebedarf der praktischen Lernbehindertenpädagogik läßt sich demzufolge so charakterisieren:

(a) Theorien und Theoreme, die geeignet erscheinen, die Unsicherheit im Umgang mit Behinderten herabzudrücken, indem z. B. bestimmte Äußerungen als Indizien verrechnet werden können, die eine möglichst eindeutige Diagnose erlauben und dann auch eine entsprechende Therapie nahelegen, erlangen einen hohen Verkehrswert. Dasselbe gilt für Techniken und Verfahren mit denen man sich der Mehrdeutigkeit von Personen, Verhältnissen und Prozessen entziehen kann. Die Polyvalenz empirischer Fakten im Rahmen unterschiedlicher Strukturierungsbemühungen, unterschiedliche, gar konträre Interpretierbarkeit derselben Fakten, das Aushaltenmüssen unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten gehört mit zum Belastendsten im Bereich des konkreten Umgangs mit lernbehinderten Kindern und Jugendlichen.

Obleich jedermann weiß, daß Lernbehinderte geradezu darauf angewiesen sind, daß man sie *nicht* auf eine schlüssig erscheinende Vereindeutigung ihrer mehrdeutigen Handlungsweisen, ihrer schillernden Existenz festschreibt, erfreuen sich jedoch Theorien, die vorgeben – oder auch nur dazu geeignet erscheinen –, solche Vereindeutigungen zu ermöglichen, einer relativ großen Aufmerksamkeit.

(b) Institutionen, die kontinuierlich mit Lernbehinderten praktisch zu tun haben, müssen das Problem der Verantwortlichkeit für die vom Mißlingen und Scheitern permanent bedrohten Interaktionsprozesse bewältigen. Unter diesem Aspekt erscheinen Theorien und Theoreme willkommen, die das Problem der Schuldzuschreibung so regeln, daß keiner der unmittelbar Interagierenden das Scheitern und Mißlingen zu verantworten hat. Theorien und Theoreme erlangen in dem Maße Aufmerksamkeit, als sie das Schuldproblem schon im Ansatz aufheben.

(c) Institutionen praktischer Lernbehindertenpädagogik haben – wie alle Institutionen unmittelbarer Praxisbewältigung, jedoch erheblich verstärkt, durch die Herausforderung der kontinuierlichen Irregularität und prinzipiell geringen Voraussehbarkeit der Handlungsweisen ihrer Klientel – eine hohe Affinität zu Theorien und Theoremen, die eine standardisierbare, routinisierbare Bewältigung von Alltagshandlungen ermöglichen und rechtfertigen. Es ist daher wahrscheinlich, daß Forschungsergebnisse, die eine unmittelbare Entlastung des Alltags in der Form rezeptartiger Handlungsanweisungen bzgl. der Organisation, der Unterrichtsgestaltung oder der Verwaltung von Schulen für Lernbehinderte offerieren, einen weit größeren Verkehrswert erzielen als theoretische Ansätze, die darauf anlegen, selbstverständliche Praxis zu problematisieren, um Voraussetzungen für Alternativen zu schaffen.

## 2. Idealtypische Formen der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter Wissenschaft und institutionalisierter Praxis

Es wurde – sehr holzschnittartig freilich – aufgezeigt, daß die institutionalisierte Wissenschaft zu spezifischen Formen der Theorieproduktion und damit zu bestimmten Offerten an die Praxis in der Lage ist. Andererseits hat die institutionalisierte Praxis einen bestimmt dimensionierten Theoriebedarf.

Aufgrund der dargestellten Verhältnisse lassen sich drei idealtypische Muster der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter Wissenschaft und institutionalisierter Praxis behaupten und durch Beispiele belegen. Diese Muster unterscheiden sich hauptsächlich hinsichtlich der Funktion, die der Wissenschaft im Blick auf die Praxis jeweils zugesprochen wird und folglich durch das unterschiedliche Selbstverständnis, das damit den beiden Parteien angeboten ist.

Der Versuch, konkrete Forschungsvorhaben, -ergebnisse und Theorieerzeugnisse auf diese Muster der Wechselwirkung zu beziehen, führt zu wissenssoziologisch interessanten Mutmaßungen über den Verkehrswert von wissenschaftlichen Ansätzen, nicht jedoch zu Aussagen über deren pädagogische Legitimität. Ich möchte diese Behauptung illustrieren durch entsprechende Überlegungen zu den wissenschaftlichen Anstrengungen zur Erklärung der Lernbehindertenproblematik und zur Definition des Begriffs der Lernbehinderung (vgl. dazu BLEIDICK 1976, 1977; VON FERBER 1976).

### *Muster 1: Wechselseitige Stabilisierung – funktionaler Dienstleistungszirkel*

Die institutionalisierte Wissenschaft begreift sich als aus Arbeitsteilung hervorgegangener, prinzipiell auf Praxisbewältigung verpflichteter Dienstleistungsbetrieb, der nur solange erhalten bleiben kann, als er systemfunktionale Leistungen erbringt.

Die institutionalisierte Praxis erscheint als das dominante Handlungssystem mit expliziten Ansprüchen an das untergeordnete Teilsystem Wissenschaft. Die institutionalisierte Praxis liefert den Institutionen der wissenschaftlichen Theorieproduktion einen mehr oder weniger elaborierten Zusammenhang von Problemfeldern der Planung, Gestaltung, Kontrolle und Legitimation von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen für Lernbehinderte (z. B. die Problematik der Umschulung oder der Berufseingliederung). Im Gegenzug beansprucht sie Erklärungsmodelle und Handlungsempfehlungen, die der Entlastung der Institutionen, bzw. der Entlastung der darin Beschäftigten und Behandelten dienlich sind und somit die Funktionsfähigkeit der Institutionen erhalten.

In diesen Funktionszirkel sind jene wissenschaftlichen Anstrengungen eingebunden, die – vorsätzlich oder zwangsläufig – die *bestehenden* Schulen für Lernbehinderte als notwendige und vernünftige Einrichtungen begründen. In der Regel halten solche Ansätze (stillschweigend) am Ideal einer allgemein verbindlichen Grundbildung fest. Sie ist normalerweise auf einem allgemein verbindlichen Weg in einer allgemein verbindlichen Zeit anzueignen. Für jene Minderheit von Kindern und Jugendlichen, die fortgesetzt weder den entsprechenden Lernanforderungen in der festgesetzten Abfolge standhalten können noch imstande sind, sich im vorgesehenen Tempo hinreichend produktiv mit den angebotenen Inhalten auseinanderzusetzen, muß eine besondere Institution eingerichtet werden. In ihr sollen die Schüler trotz allem und auf welchen Wegen auch immer so weit wie möglich an die Normalität der Normalen herangeführt werden.

Unter diesen Prämissen läßt sich die Schule für Lernbehinderte einmal auslegen als institutionelle Antwort auf die als Schicksal begriffene, natürliche Schwäche bestimmter Kinder. Sie wird zur institutionell garantierten Ermäßigung allgemein-gesellschaftlicher Bildungsansprüche und Lernanforderungen angesichts der kreatürlichen Mängel ihrer Klientel (KLAUER 1966/1975, BLEIDICK/



HECKEL 1970, BACH 1971, LANGENHOHL 1973/1975; zur Kritik u.a. WILLAND 1977). Sämtliche Versuche, die Anstrengungen praktischer Lernbehindertenpädagogik aus der defizitären Natur ihrer Adressaten zu begründen, erfüllen – unbeschadet der Frage nach ihrem Erklärungswert – für alle Beteiligten und Betroffenen offensichtlich erwünschte Funktionen. Wie anders wäre sonst die Attraktivität dieses „letztlich statischen Konstrukt(s) des lernbehinderten Schülers“ (KLAFFKI in WILLAND 1977, S. 8) zu erklären? – Wenn man zum Beispiel den Versuch unternimmt, Lernbehinderung „im engeren Sinne“ (KANTER 1974) auf die gleiche Ebene mit Erdbeben, Vulkanausbrüchen, Sturmfluten und ähnlichen, der Verfügungsgewalt des Menschen bis auf weiteres entzogenen Naturkatastrophen zu stellen, so wird es unsinnig, jemanden zur Rechenschaft zu ziehen, den ein solches Schicksal getroffen hat. Vielmehr ist es nur recht und billig, daß die Nichtbetroffenen in ausreichendem Maß Katastrophenhilfe und Katastrophenhelfer organisieren und finanzieren. – Und ein Katastrophenhelfer, der 20 bis 30 Jahre im Einsatz ist, kann sich als Spezialist begreifen, der – unterstützt durch eine immer bessere Technologie – zunehmend erfolgreicher die auftretenden Katastrophen bewältigt und durch die Entwicklung von Vor- und Frühwarnsystemen die Schäden fortgesetzt minimieren kann. – Für Art und Ausmaß seiner Hilfsanstrengungen, insbesondere für deren Resultat ist der Restaurator nur höchst begrenzt verantwortlich zu machen. Man muß seine Anstrengungen in Relation zum vorfindlichen Ausmaß der Schädigung betrachten. Je schlimmer die Ausgangslage desto unmöglicher der Vorwurf, er habe zu wenig oder gar das Falsche getan.

Neben der Legitimation der Schule für Lernbehinderte als der institutionell gesicherten Ermäßigung des allgemeinen Bildungsanspruchs für minderleistungsfähige Kinder und Jugendliche gibt es einen zweiten Argumentationszusammenhang, der dieselbe Funktion erfüllt; auch er begründet die Schule für Lernbehinderte als notwendige und erhaltenswerte Institution: Erklärt man Lernbehinderung als soziokulturelle Benachteiligung (BEGEMANN 1968, 1970, 1973), so werden wiederum die Lernbehinderten wie auch die mit ihrer schulischen Erziehung Befassten von jeglicher Verantwortung für die Ausgangslage freigesprochen. Gesellschaftliche Verhältnisse sind es, die den Lernbehinderten bis jetzt fortgesetzt benachteiligt haben. Dem Konstrukt des „soziokulturell Benachteiligten“ wird wiederum eher implizit als explizit der „soziokulturell Begünstigte“ oder zumindest der „soziokulturell Normalversorgte“ gegenübergestellt, ohne daß jemals für nötig erachtet worden wäre, konkret darzulegen, was man sich sinnvollerweise unter dem positiven Gegenbegriff vorzustellen hätte. Gleichwohl orientiert man sich an dieser scheinbar selbstverständlichen Fiktion und begreift die Schule für Lernbehinderte als die institutionell verbürgte Garantie des Ausgleichs, der Kompensation. Bleiben die Schüler nur hinreichend lange, im Zweifel bis zum 18. Lebensjahr in dieser Schule, so kann die Benachteiligung wenn nicht gänzlich, so doch entscheidend gemindert werden. Der praktische Lernbehindertenpädagoge kann sich begreifen als einer, der im Stillen an der Herausführung der sozialen Gerechtigkeit mitwirkt. – Insofern allerdings, als sich dieses Konzept weniger am defizitären Zustand des Lernbehinderten orientiert als vielmehr an dessen Anspruch auf Ausgleich der erfahrenen Benachteiligung, wirkt es für den Praktiker nicht mehr entlastend: Er kann zur Verantwortung gezogen werden. Er muß nachweisen können, daß er mit seinem Unterrichtsangebot und mit seinen Erziehungsformen zur Milderung der sozio-kulturellen Benachteiligung beigetragen hat. – Viele Lehrer, die in Schulen für Lernbehinderte die Schüler des 7. bis 9. Schuljahres unterrichten, konzentrieren neuerdings ihre Anstrengungen auf ein forciertes Training der Anforderungen, wie sie in der sogenannten Schulfremdenprüfung zum Erwerb des Hauptschulabschlusses gestellt werden. Jeder Sonderschüler, der diese Prüfung besteht, wird zum lebendigen Nachweis der faktisch erbrachten Aufhebung der soziokulturellen Benachteiligung. In der Zahl der erfolgreichen Absolventen manifestiert sich die Qualität der Institution und – im Selbstverständnis vieler Sonderschullehrer – der Wert pädagogischer Arbeit. Da kümmert es offenbar wenig, daß durch diese Prüfung lediglich gute Sonderschüler zu schlechten Hauptschülern umdefiniert werden und – was weit bedenklicher ist – daß in aller Regel nur ein Schüler von vieren diese Prüfung besteht, folglich die Vorbereitungszeit von der Mehrzahl als weitgehend sinnlos und frustrierend empfunden werden muß.

## **Muster 2: Optimierung der Praxis**

Die institutionalisierte Praxis der Lernbehindertenpädagogik wird durch die Institutionen der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik als Reparaturbetrieb begriffen, dessen Effizienz es zu optimieren gilt. Die Regelschule gilt als unzureichend organisiertes Lehr-Lern-System mit inakzeptabel hoher Ausschußrate.

Die aus diesem Ansatz sich ergebenden Probleme werden durch die institutionalisierte Wissenschaft so reduziert, daß sie einer in technologischen Kategorien auslegbaren, also kontrollierbaren Bewältigung zugeführt werden können. Die institutionalisierte Wissenschaft entschließt sich, konsequent ihrem Ansatz und ihren Resultaten verpflichtet, zu kontrollierter Praxisintervention; es entsteht „theoriegeleitete“ Gegen-Praxis.

Begreift man z.B. Lernbehinderung ausschließlich als „Formen gestörten Unterrichts in der Elementar-“ und Primarschule, als „Folge eines gestörten, verlangsamten, enttäuschenden Anfangs“ (MÖCKEL 1976, S. 132f.), so legt sich der Schluß nahe, daß mit einer optimalen Unterrichtsorganisation (HILLER 1975), mit besseren didaktischen Konzepten (NESTLE 1975/1976), mittels besserer Medien (z.B. HILLER/KLEIN/KRÄMER 1973ff., MÖCKEL/KLEIN/LAUPHEIMER 1977, NESTLE 1978, NESTLE/HEIDENREICH 1978). Lernbehinderung tendentiell aufzuheben, zu verhindern bzw. zu reparieren sei. Es wird demzufolge zur vornehmsten Aufgabe institutionalisierter wissenschaftlicher Pädagogik, die defizitäre Praxis zu optimieren, sei es durch die Konzeptualisierung, Realisierung und Evaluation organisatorischer Alternativen, sei es durch die Ausarbeitung und Durchführung beispielhafter Unterrichtseinheiten oder neuartiger, in ihrer Effektivität geprüfter Lehr- und Lernmittel, sowie spezieller, nachweislich effektiver Trainingskurse, insbesondere für die „Gebiete() der Schrift, der Sprache und des Rechnens“ und für das „Erlernen der für den Schulalltag nötigen Umgangsformen“ (MÖCKEL 1976, S. 133).

Ein solches Verständnis der Lernbehinderung entlastet die betroffenen Kinder und Jugendlichen von jeder Verantwortung. Sie erscheinen als die Opfer widriger schulischer Organisationsstrukturen und mangelhafter Unterrichtsangebote. Der praktische Pädagoge jedoch steht derlei Erklärungen zumindest mit Skepsis gegenüber (SCHAIBLE 1976). Wird hier nicht suggeriert, daß die Ursache des Elends auch dessen Heilmittel sein könne? Lernbehinderte sind an Schulunterricht gescheitert, alsbald sollen sie durch Schulunterricht genesen? Wer garantiert dem Praktiker, daß die von den wissenschaftlichen Institutionen entwickelten Optimierungshilfen die Lernbehinderungen seiner Schüler tatsächlich minimieren? Ist Lernbehinderung tatsächlich das Resultat defizitärer Didaktik, Unterrichtsmethodologie und unglücklicher Organisationsstrukturen?

### **Muster 3: Kritik der Praxis**

Die institutionalisierte Wissenschaft begreift sich als Motor des gesellschaftlichen Wandels, als Agentur des auf Dauer gestellten Zweifels an der Humanität des Bestehenden. Nicht die Entlastung der Praxis ist ihr Ziel, sondern die kritische Reflexion des Selbstverständlichen, die Problematisierung der Alltagsroutine, die Verfremdung des Gewohnt-Vertrauten. Handlungsunsicherheit, Irritation, Ärgernis werden absichtlich provoziert; unabwendbare Begleiterscheinungen des Aufbruchs zu besseren Alternativen. Im Extremfall ist die Kritik nicht verpflichtet, konstruktiv zu werden. Institutionalisierte Wissenschaft erscheint hier als der ebenbürtige Partner, keineswegs die nachgeordnete Spezialabteilung der Praxis, eher deren moralisches Korrektiv, eine dem Fortschritt verpflichtete Instanz.

In diesem Zusammenhang ist zu fragen, welche Funktionen die neueren Ansätze der Erklärung der Lernbehindertenproblematik aus den bildungsökonomischen Entwicklungsprozessen seit der industriellen Revolution für die Praxis haben (ALTSTAEDT 1977, JANTZEN 1977, ROHR 1975). Der Lernbehinderte ist hier nicht das Resultat einer Naturkatastrophe sondern das zwangsläufige Produkt einer 140jährigen Entwicklung von Gesellschaftsstrukturen, die zu verändern vielen nahezu aussichtslos erscheint.

Während der Lernbehinderte selbst hier gleichermaßen wie in den naturalistischen Erklärungsversuchen pauschal exkulpiert wird, stellt sich die Problematik des Selbstverständnisses für den Pädagogen im Praxisfeld in einer fatalen Form. Er ist zwar persönlich nicht schuld an den Strukturen, die fortgesetzt Lernbehinderung erzeugen. Er kann aber diese Strukturen durch sein Handeln nicht verändern; ja er muß sich sogar fragen, ob er durch seine tagtägliche Praxis die Brutalität dieser Strukturen nicht bloß verschleiert. Wenn er sich solchen Überlegungen nicht entzieht, muß er den Gedanken ertragen, daß er sich als hochdotierter Parasit von der Kaschierung zwangsläufig

entstehender, negativer Auswirkungen des gesellschaftlichen Systems ernährt. Er hat keine Alternative zum Verbleib in einer Institution, die lediglich für niedrig qualifizierte Arbeiten ausbildet und aufs Ganze gesehen demzufolge hauptsächlich Entlastungs- und Disziplinierungsfunktionen erfüllt. Was ihm bleibt, ist bestenfalls der Auftrag zur radikalen Aufklärung seiner Schüler über ihre Lage und deren Ursachen, sowie die nüchterne Erörterung der düsteren Zukunftsperspektiven (ROHR 1975). Die maßgebliche Mitwirkung an der Elaboration eines solchermaßen dimensionierten Bewußtseins muß den Praktikern als eine so abstrakte Gratifikation erscheinen, daß derartige Theorien in der Konsequenz einen nur geringen praktischen Marktwert erlangen können.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang auch die Frage zu erörtern, welche Funktionen den Theorien des symbolischen Interaktionismus, insbesondere den Ansätzen zu Etikettierungs- und Stigmatheorien für die praktische Lernbehindertenpädagogik zuzumessen sind (EBERWEIN 1975, THIMM 1975). Es hat den Anschein, als handle es sich hierbei wiederum um einen theoretischen Ansatz, der den Lernbehinderten pauschal aus der Verantwortlichkeit für sein Schicksal entläßt. Lernbehinderung ist das Resultat eines grausamen Prozesses fortgesetzter Brandmarkung. Das Handeln des Opfers ist lediglich als Reaktion interpretierbar. „An sich“ war der Gezeichnete ein Mensch wie jedermann, wie du und ich. Wer professionell in Institutionen praktischer Lernbehindertenpädagogik arbeitet und nicht zur Selbstverteidigung die Frage stellen will, ob man sein Interagieren mit Lernbehinderten nicht besser als einen Prozeß *reziproker* Stigmatisierung beschreiben sollte, der muß sich die Frage gefallen lassen, ob ihn nicht ein Gutteil der Verantwortung trifft für das, was aus Lernbehinderten wird. Die einzig vernünftige Konsequenz aus dieser Einsicht wäre, die Brenneisen in der Gestalt von Diagnosebögen, Umschulungsbescheiden, Sonderschulzeugnissen usw. sofort niederzulegen und sich so lange außerhalb der Schulen für Lernbehinderte pädagogische Arbeit zu suchen, bis diese als Institutionen aufgelöst und die Schüler in Grund- und Hauptschulen überführt sind, die genügend personelle und sächliche Voraussetzungen haben, um jeden Schüler seinem spezifischen Entwicklungsstand entsprechend zu fördern, ohne daß es zu Stigmatisierungen kommt. – Diese Konsequenz kann jedoch angesichts der gegenwärtigen Arbeitsmarktsituation kein Lehrer für Lernbehinderte ziehen. Weil aber auch nicht davon auszugehen ist, daß jemand 20 bis 30 Jahre lang einen Beruf ausüben kann, der ihm zutiefst unmenschlich erscheinen muß, ist anzunehmen, daß dieser Ansatz, zumindest in seiner radikalen Konsequenz, keinen allzu hohen praktischen Verkehrswert erlangen wird (zur Kritik der Rezeption des Etikettierungsansatzes in der Lernbehindertenpädagogik vgl. ANTOR 1976, BLEIDICK 1977).

Es ist auffällig, daß die jüngeren Offerten der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik zur Interpretation der Berufsrealität und der Berufsrolle die Institutionen der praktischen Lernbehindertenpädagogik und die darin Interagierenden grundsätzlich attackieren und der unauflöslichen Aporien wegen konsequent in die Resignation treiben. Es ist daher begreiflich, wenn die Institutionen der praktischen Lernbehindertenpädagogik und die darin Interagierenden Anstrengungen unternehmen, sich den Einflüssen einer sich solchermaßen darstellenden wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik zu entziehen.

Es wurde versucht, idealtypisch drei Muster der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter Theoriebildung und institutionalisierter Praxis darzustellen und durch Beispiele zu illustrieren. Es ist zu fragen, ob nicht eine wichtige Voraussetzung für die fruchtbare Kooperation zwischen den sozialen Gebilden darin bestünde, daß sich die institutionalisierte Wissenschaft mit Mitteln der Wissenssoziologie mehr als seither des Theoriebedarfs sowie der Rezeptionsfähigkeit der institutionalisierten Praxis vergewisserte, um Verwertungstendenzen und Funktionalisierungsbemühungen seitens der Praxis bezüglich der eigenen Produktion gründlicher als bisher zu antizipieren und zu reflektieren.

Mithilfe dieser Idealtypen der Wechselwirkung lassen sich – wie die Beispiele zeigen – wissenschaftliche Theorieprodukte in ihrem Bezug zur institutionalisierten Praxis formal taxieren. Es wird deutlich, ob und warum eine wissenschaftliche Offerte als Erfüllung der Erwartungen der Praxis bzw. als gezielte Nichterfüllung solcher Erwartungen oder aber als Kontern mit Gegenerwartungen zu nehmen ist.

Um jedoch die institutionalisierte Forschung und Theorieproduktion für ihre Wirkung auf die institutionalisierte Praxis nicht nur formal-funktionalistisch verantwortlich machen zu können, bedarf es der Entwicklung einer pädagogischen Theorie des Verkehrs zwischen institutionalisierter Forschung und institutionalisierter Praxis im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, von der aus entscheidbar wird, unter welchen Voraussetzungen spezifische Beeinflussungsversuche im Rahmen der aufgezeigten Muster die konkreten pädagogischen Verhältnisse fördern oder schädigen. Es wird vermutet, daß eine Theorie des pädagogischen Bezugs, für den Bereich der Lernbehindertenpädagogik entwickelt, solche Funktionen erfüllen könnte.

### *3. Die Notwendigkeit einer Theorie des pädagogischen Bezugs im Bereich der Behindertenpädagogik*

#### *3.1. Theoretisch unbewältigte Dimensionen praktischer Lernbehindertenpädagogik*

Die Entwicklung einer Theorie des pädagogischen Bezugs für den Bereich der Lernbehindertenpädagogik hat u. a. davon auszugehen, daß praktische Lernbehindertenpädagogik durch zwei Problemdimensionen zentral bestimmt wird, die bis dato – mit bedingt durch die aufgezeigten Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft und Praxis – nicht angemessen theoretisch repräsentiert, geschweige denn modelliert sind. Sie sollen im folgenden jeweils allgemein angesprochen und an einem Teilaspekt näher erläutert werden.

##### *(1) Die Gestaltbarkeit von Erziehungsprozessen zu biografisch wichtigen Lebensabschnitten:*

Praktische Lernbehindertenpädagogik – wie immer auch institutionalisiert – wird von den Betroffenen erlebt als Einwirkung in die Entwicklung von Biografien. Sowohl die Erziehenden wie auch die Zöglinge sind darauf angewiesen, ihr Interagieren als aktive Fortschreibung ihrer Biografie interpretieren zu können, als Resultat eigener Mitgestaltung. Der Auf- und Ausbau einer personenzentrierten „Bilanzierungsfähigkeit“ pädagogischer Prozesse ist eine zentrale Voraussetzung der Identitätsentwicklung und der Sozialität.

Demzufolge bedarf es wissenschaftlicher Anstrengungen, die theoretisch und methodologisch ermöglichen, die Entwicklung einer personbezogenen, d. h. langfristig kontinuierlichen Bilanzierungsfähigkeit zu fassen und zu modellieren. Anders läßt sich die allmähliche Kultivierung von Personen und Verhältnissen durch Maßnahmen der institutionalisierten Erziehung weder aufklären noch zuverlässig beeinflussen. Es liegt auf der Hand, daß die institutionell erzwungene Kurzzeitpartizipation, -intervention und die punktuelle Befragung keine zureichenden Instrumentarien darstellen, um an diese Dimension praktischer Pädagogik heranzukommen und ihre spezifischen Probleme zu entdecken. Im Gegenteil: Unter dem charakteristischen Zugriff gegenwärtiger wissenschaftlicher Schulpädagogik bleibt das Problem der Proportionen pädagogischer Einzelmaßnahmen und -bedingungen im Gesamtkontext schulischer Erziehung nahezu völlig außer Ansatz. Die Syntax und Semantik der Praxis wird bedenkenlos substituiert durch die artifizielle der wissenschaftlichen Rekonstruktion.

Man kann diese Problematik illustrieren am Problem der Zuschreibung von Verantwortung für pädagogische Prozesse: Solange institutionalisierte Praxis sich im Bereich der Lernbehindertenpäd-

agogik in – wodurch auch immer verzerrten und gestörten – personal repräsentierten pädagogischen Bezügen aktualisiert, stellt sich zumindest für die Interagierenden das Problem der Zuschreibung von Verantwortung für das Gelingen wie für das Scheitern der Bemühungen gleichermaßen für den Erzieher wie für den Zögling, für den Lehrer wie für den Schüler. Welche Lösung auch immer man für dieses Problem anbietet, sie beeinflusst konstitutiv die Fortführung des pädagogischen Bezugs.

Neigt man zum Beispiel zu theoretischen Vorstellungen, die den Erzieher wie den Zögling tendentiell als Marionetten prinzipiell unterschiedlicher Handlungs- und Sinnsysteme, als Opfer ihrer jeweils voneinander verschiedenen privaten wie politischen Geschichte begreifen und exkulpiert man demzufolge beide tendentiell von jeder Verantwortung, zieht also keinen zur Rechenschaft, so nimmt man damit zugleich beiden die Möglichkeit, sich selbst als Zurechnungssubjekte von Taten und Leiden zu begreifen. Was immer sich ereignet, ist Zufall. Die Interagierenden haben weder Erfolg noch Mißerfolg; sie erfahren weder Befriedigung noch Schuld. Strafe wird sinnlos, weil die Freiheit der bewußten Wahl von Handlungsalternativen gar nicht unterstellt wird, somit schuldhaftes Zurückbleiben hinter den eigenen Möglichkeiten nicht angenommen werden kann. Neue Anfänge sind nicht mehr möglich. Durchhalten bis zur Erschöpfung in einem amorphen Prozeß, der von allen Beteiligten nur noch als Schicksal dumpf erfahren wird, ist die handlungspraktisch konsequente Maxime.

## (2) Die Entwicklung lohnender Lebensperspektiven:

Die andere Problemdimension praktischer Lernbehindertenpädagogik, die bis dato keine angemessene theoretische Bearbeitung gefunden hat, ist deren nicht konturierte Zielperspektive. Praktische Lernbehindertenpädagogik braucht – bezogen auf intensive Bemühungen um die Aufhellung des bisherigen Schicksals ihrer einzelnen Schüler sowie ihrer Klientel als ganzer – konkrete Utopien der Lebensgestaltung, auf die hin sie die zu Erziehenden beanspruchen kann. Sie ist dazu verpflichtet, Perspektiven und Horizonte einer lebenswerten Existenz für und mit ihrer Klientel zu entwickeln (HILLER/SCHÖNBERGER 1977). So würde verhindert, daß das Prinzip kontrafaktischer Hoffnung sich nicht doch insgeheim entweder verkürzt auf den Gedanken der bloßen Reparierbarkeit des Behinderten auf eine fraglos akzeptierte Normalität der Normalen oder aber zum bloßen Warten auf eine im einzelnen nicht konkretisierbare, revolutionäre Neugestaltung aller gesellschaftlichen Verhältnisse verkommt.

Es ist demzufolge zu fragen, wie die institutionalisierte Wissenschaft diese Dimension der Realität mit verantworten kann.

Diese Problematik konkretisiert sich u. a. im ungelösten, wenn nicht unlösbaren Repräsentanzproblem. – Pädagogische Verhältnisse sind nicht nur Interaktionsverhältnisse zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die nur zum Zwecke augenblicklicher, gegenseitiger Befriedigung zu gestalten wären. Gemeinhin wird davon ausgegangen, daß beide, Erzieher wie Zöglinge einander als Repräsentanten wichtiger Dimensionen gesellschaftlichen Lebens gegenüber treten. Der Erzieher und Lehrer repräsentiert Anspruch und Chance von Tradition und Kultur. Er hat den Auftrag, den kulturellen Zusammenhang für den Nachwuchs verständlich und verfügbar zu machen. Er soll die Tradition in der vollen Widersprüchlichkeit, in der sie sich darstellt, der Jugend zur Disposition stellen. Daß er dabei selbst als ein mehr oder weniger rühmliches Beispiel der Auseinandersetzung mit dieser Tradition zur Debatte steht, wird gegenwärtig nicht mehr so stark akzentuiert wie noch vor Jahren. – Umgekehrt gelten Kinder und Jugendliche gemeinhin als Garanten der offenen Zukunft einer Gesellschaft. Sie haben das Recht, nicht so zu werden, wie die Alten. Sie sollen neue Anfänge versuchen.

Bezieht man diese Überlegungen der reziproken Repräsentanz zentraler Dimensionen gesellschaftlichen Lebens auf den Problembereich der praktischen Lernbehindertenpädagogik, so scheint mir bis dato theoretisch wie praktisch ungeklärt, welche Konsequenzen man aus der Tatsache zu ziehen hat, daß die Repräsentationsleistungen, ja schon die Repräsentationsfähigkeit der jeweils anderen Seite, als höchst suboptimal erscheinen müssen: Was fangen durchschnittliche, lernbehinderte Schüler mit dem an, wie durchschnittliche Lehrer Tradition und Kultur im Unterricht und als Mensch repräsentieren? Wie kommen Lehrer und auch die Schüler selbst mit der Tatsache zurecht, daß

umgekehrt durchschnittliche Lernbehinderte den gesellschaftlichen Anspruch, der an Kinder und Jugendliche allgemein gestellt wird, nur höchst unvollkommen einzulösen vermögen?

Der strukturelle Konflikt, der in die Praxis der Lernbehindertenpädagogik als fortgesetzte reziproke Enttäuschung einprogrammiert ist, hat noch keine theoretische Bearbeitung gefunden.

Wir haben plausibel zu machen versucht, daß die Gestaltbarkeit des pädagogischen Bezugs zu einem Stück Biografie einerseits und die Entwicklung konkret-utopischer Lebensperspektiven, die Ausarbeitung variantenreicher, ebenso realisierbarer wie attraktiver Lebensformen für Lernbehinderte, damit also die bewußte Abkehr von einem Einheits-Bildungsideal andererseits zu den wichtigsten praktischen Problemen der Lernbehindertenpädagogik zählen. Darauf hätten sich theoretische Anstrengungen zu konzentrieren, von denen dann auch qualitative Wirkungen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis zu erwarten wären. Generell gesprochen manifestiert sich in diesem Desiderat die praktische wie theoretische Verantwortungslosigkeit der Lernbehindertenpädagogik für Lebensabschnitte und Lebensläufe von Behinderten. Es ist zu vermuten, daß uns die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Theorieproduktion in ihrer bisherigen Gestalt und die Institutionalisierung der Praxisbewältigung, wie wir sie kennen, nicht nur in der Lernbehindertenpädagogik die Ausbildung einer kaleidoskopischen Wahrnehmung und eines bedenklichen pädagogischen Kurzzeitgedächtnisses aufgezwungen hat.

### 3.2. Medien der Elaboration einer pädagogischen Kooperation zwischen institutionalisierter Wissenschaft und institutionalisierter Praxis

Es ist zu vermuten, daß als Medien der Entwicklung solcher pädagogischer Theorien der Gestaltbarkeit individueller Lebensphasen und Lebensläufe und damit des fruchtbaren Zusammenwirkens von wissenschaftlich elaborierten Wissensbeständen mit akkumulierter Praxiserfahrung *literarische Formen* neu zu entdecken bzw. für die Pädagogik der Behinderten zurückzugewinnen sind.

So ist der fiktive biografische Roman sei Jahrhunderten das klassische Medium zur Elaboration von konkret-utopischen Erziehungs- und Lebensperspektiven. Es ist selbstverständlich, daß jeder Versuch einer Wiederaufnahme dieser Tradition im Bereich der Lernbehindertenpädagogik ebensowenig ohne gründliche, wissenschaftliche Detailstudien und ohne die Kenntnis einschlägiger Theoriebildungsversuche aus dem Bereich der Human- und Sozialwissenschaften auskommen kann, wie dies bereits für jede nichtpädagogische literarische Tätigkeit von ernstzunehmendem Anspruch heutzutage gilt. Ich halte es jedenfalls für das unumgängliche Geschäft einer ernstzunehmenden Lernbehindertenpädagogik im Medium des Romans zu demonstrieren, wie man sich ein Leben vorstellen soll, das von einem Absolventen der Lernbehindertenschule auf der Basis von ca. DM 850,- Nettomonatslohn gestaltet werden und als lohnend erfahren werden kann. Gelingt dies nicht, so ist die Selbstliquidation dieser Pädagogik unter Erregung größtmöglicher öffentlicher Aufmerksamkeit schnellstens einzuleiten.

Genauso dringlich erscheint mir die Beanspruchung der alten literarischen Formen des Märchens, der Fabel, des Gleichnisses, auch der Wundergeschichte, zum Zwecke der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unter dem pädagogischen Anspruch der Entwicklung und Verantwortung offener, lohnender Sinnhorizonte für die in pädagogischen Verhältnissen aufeinander angewiesenen Generationen. Ich gehe davon aus, daß Bücher wie „König Hänschen I.“ (KORCZAK 1971) zu den wichtigeren Publikationen im Bereich der Pädagogik gehören.

Für ebenso wichtige Formen, zu deren qualifizierter Realisierung wiederum sowohl theoretische wie praktische Anstrengungen erforderlich sind, halte ich kommentierte Berichte von Lehrern und Schülern über gemeinsam erlittene und gestaltete Zeiträume von längerer Dauer, beispielhafte Episoden, unter wechselnden Perspektiven gründlich interpretierte „Fallstudien“ zur Geschichte eines pädagogischen Verhältnisses. Wenn die Schritte der Argumentation richtig gesetzt sind, dann ist die Entwicklung solcher Medien nur in dem Maß möglich, als wir bereit und fähig sind, die bestehenden Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft und Praxis kritisch zu prüfen und gegebenenfalls mit politischen Mitteln deren Neuorganisation so zu betreiben, daß Arbeitsmöglichkeiten zur Entwicklung solcher Kooperationsleistungen geschaffen werden.

## Literatur

- ALTSTAEDT, I.: Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Reinbek 1977.
- ANTOR, G.: ‚Labeling approach‘ und Behindertenpädagogik. Ein Beitrag zur Rezeption eines sozialwissenschaftlichen Theorieansatzes. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 89–107.
- BACH, H.: Unterrichtslehre L. Allgemeine Unterrichtslehre der Schule für Lernbehinderte. Berlin 1971.
- BEGEMANN, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Berlin 1968.
- BEGEMANN, E.: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970.
- BEGEMANN, E.: Behinderte – eine humane Chance unserer Gesellschaft. Berlin 1973.
- BLEIDICK, U./HECKEL, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin 1970.
- BLEIDICK, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 408–415.
- BLEIDICK, U.: Pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung. In: ZfHPäd 28 (1977), S. 207–229.
- EBERWEIN, H.: Lernbehinderung – eine negativ sanktionierte Normabweichung. In: ZfHPäd 26 (1975), S. 68–75.
- FERBER, CHR. VON: Zum soziologischen Begriff der Behinderung. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 416–423.
- HILLER, G. G./KLEIN, G./KRÄMER, H.: Sprechen und Handeln. Ein Sprachbuch. Düsseldorf 1973 ff.
- HILLER, G. G.: Notizen zur Entwicklung eines Curriculum für die Schule für Lernbehinderte. In: KANTER, G. O./LANGENOHL, H. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. (Texte zur Lernbehindertendidaktik. Bd. 1) Berlin 1975, S. 98–110.
- HILLER, G. G./SCHÖNBERGER, F.: Erziehung zur Geschäftsfähigkeit. Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik. Essen 1977.
- JANTZEN, W.: Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik. Lollar 1977.
- KANTER, G. O.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Sonderpädagogik. Bd. 3 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 34.) Stuttgart 1974, S. 117–234.
- KLAUER, K. J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1966, 1975.
- KORCZAK, J.: König Hanschen I. Göttingen 1971.
- LANGENOHL, H.: Gedanken zur Curriculumrevision und -konstruktion für die Lernbehindertenschule. In: Sonderpädagogik. Beih. 1, 1973, S. 23–35.
- LANGENOHL, H.: Prinzipien der Lehrstoffauswahl für den Unterricht lernbehinderter Schüler. In: KANTER, G. O./LANGENOHL, H. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. (Texte zur Lernbehindertendidaktik. Bd. 1.) Berlin 1975, S. 19–44.
- MÖCKEL, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976.
- MÖCKEL, A./KLEIN, G./LAUPHEIMER, W.: Intensivtraining in der Lesetechnik. Ravensburg 1977.
- NESTLE, W.: Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte. In: ZfHPäd 26 (1975), S. 523–537.
- NESTLE, W.: Didaktik und Sonderpädagogik. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 167–180.

- NESTLE, W./HEIDENREICH, K. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule. Stuttgart 1978.
- NESTLE, W. (Hrsg.): Umgang mit Zeichensystemen. Versuche zu einer didaktischen Theorie der Zeichensysteme. Stuttgart 1978.
- ROHR, B.: Kritische Erziehungswissenschaft – eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten. In: ZfHPäd 26 (1975), S. 506–522.
- SCHAIBLE, H.: Kontroverse Legitimationsmodi des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte. Ein Vergleich von Aspekten traditioneller und moderner Konzeptionen der Lernbehindertendidaktik. In: ZfHPäd. 27 (1976), S. 193–200.
- THIMM, W.: Lernbehinderung als Stigma. In: BRUSTEN, M./HOHMEIER, J. (Hrsg.): Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied 1975, S. 125–144.
- WILLAND, H.: Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977.





# Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE

(nach Angaben vom Juli 1978)

Zusammengestellt von HERWIG BLANKERTZ

## *Plenarvorträge:*

HERWIG BLANKERTZ: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie – Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Z. f. Päd. 24 (1978), 2, S. 171–182; Teilabdruck unter dem Titel: Am Ausgang der Bildungsreform. In: b:e 11 (1978), 5, S. 41–44.

ANDREAS FLITNER: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z. f. Päd. 24 (1978), 2, S. 183–194; Teilabdruck unter dem gleichen Titel. In: b:e 11 (1978), 5, S. 45–46.

HELMUT FAHRENBACH: Praxis als widerständiges Problem kritischer Theorie. In: Z. f. Päd. 24 (1978), 2, S. 195–206.

LUDWIG VON FRIEDBURG: Bilanz der Bildungspolitik. In: Z. f. Päd. 24 (1978), 2, S. 207–220; auch in: b:e 11 (1978), 2, S. 50–59.

## *Stellungnahme der DGfE zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft:*

HANS THIERSCH: Versuch einer Zwischenbilanz. In: b:e 11 (1978), 5, S. 47–49.

AG 1: In diesem Beiheft der Z. f. Päd.

AG 2: In diesem Beiheft der Z. f. Päd.

AG 3: In diesem Beiheft der Z. f. Päd.

AG 7: JOSEF OLBRICH/HORST SIEBERT/HANS TIETGENS: Pädagogische Theorien von Mitarbeitern der Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1978/3.

AG 8: HANS-UWE OTTO: Alltagsweltliche Handlungsmuster von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen und sozialwissenschaftliche Theorien. In: Neue Praxis 1978/4.

AG 9: GOTTHILF GERHARD HILLER: Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit. In diesem Beiheft der Z. f. Päd.

WALTER THIMM: Zur Handlungsrelevanz von Behinderungsbegriffen. In: Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. 1978.

HANS STABLER: Einstellungen von Behindertenpädagogen zu Erziehung und Beruf. In: Die Deutsche Schule 1978.

- AG 10: DIETER BAACKE/THEODOR SCHULZE/GÜNTHER BITTNER/PETER GSTETTNER: Autobiographien als Quellen pädagogischer Erkenntnis. In: Neue Sammlung 1978/4. Weitere Beiträge dieser Arbeitsgruppe sollen 1979 erscheinen in der „Marburger Zeitschrift 21“ und in einem Band der Materialien-Reihe des Juventa-Verlags, München.
- AG 12: Referate und Berichte der Arbeitsgruppe „Handlungsrelevanz der Verhaltenstheorien“ von W. BELSCHNER, V. KRUMM/P. JEHLE/A. KOBLITZ, DROYEN, D. ROST und H. WESTMEYER sind erschienen im zweiten Sonderheft der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“, 1977.
- AG 15: Berichte der Arbeitsgruppen, die Themen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft behandelt haben (AG 15: OSKAR ANWEILER; 20: WOLFGANG MITTER; 40: DETLEF GLOWKA, 44: RITA SÜSSMUTH) sind erschienen in Nr. 3 von „Vergleichende Erziehungswissenschaft – Informationen“ (ein Informationsdienst der Kommission „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ der DGfE, beziehbar über Prof. Dr. GLOWKA, PH Münster).
- AG 20: Vgl. die Notiz unter AG 15; außerdem:  
 JAMES LYNCH: Reformkonzeptionen der Lehrerbildung in Großbritannien. Weinheim 1978.  
 PETER SACHSENMEIER: Reformkonzeptionen der Lehrerbildung in der Sowjetunion. Weinheim 1978.  
 PETER DÖBRICH/CHRISTOPH KODRON/MANFRED KOLBE: Die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung – ein internationaler Vergleich. In: Arnoldshainer Protokolle 1978/4.
- AG 26: URSULA HAUPT: Kooperations- und Integrationsprobleme der an der Ausbildung von Sonderschullehrern beteiligten Disziplinen: Sonderpädagogik und Medizin. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1978.
- AG 27: KARL-HEINZ GEISSLER: Vorstudien zur Begründung einer erfahrungsorientierten Seminar Didaktik in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): GEISSLER – Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. München 1978.
- AG 32: HORST DICHANZ/GÜNTHER KOLB (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Medienpraxis. Stuttgart 1979.  
 HORST DICHANZ/GÜNTHER KOLB (Hrsg.): Medienforschung und Medienpraxis. Köln 1978.
- AG 33: THOMAS HANISCH/MEINERT A. MEYER/EWALD TERHORT: Probleme der Transformation neuer didaktischer Konzeptionen in den Schulalltag. In: HARALD GEISSLER (Hrsg.): Unterrichtsvorbereitung zwischen Theorie und Praxis. Stuttgart 1978.  
 HILBERT L. MEYER: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Stuttgart 1979.
- AG 40: Vgl. Angaben unter AG 15.
- AG 43: GERHARD KAMINSKI: Die Bedeutung von Handlungskonzepten für die Interpretation sportpädagogischer Prozesse. In: Sportwissenschaft 1978.  
 KONRAD WIDMER: Handlungsforschung als wissenschaftliches Problem. In: Sportwissenschaft 1978.

ECKHARD MEINBERG: Handlungsforschung als wissenschaftstheoretisches Problem. In: Sportwissenschaft 1978.

AG 44: Vgl. Angaben unter AG 15.

*Berichte über den Kongreß:*

LOTHAR BÖHNISCH: Der Kongreß und sein Programm. In: b:e 11 (1978), 5, S. 56.

DIETER LENZEN: Bildungspolitik und pädagogischer Alltag. In: b:e 11 (1971), 5, S. 38–40.

BERNHARD RATHMAYR: Trotzige Gebärden. In: Erziehung heute (Innsbruck) 1978/2.

*Berichte über die Situation der DGfE aus Anlaß des Tübinger Kongresses:*

„Offiziell nicht informiert.“ b:e-Interview mit dem bisherigen Vorsitzenden der DGfE, Prof. Dr. HERWIG BLANKERTZ. In: b:e 11 (1978), 5, S. 42.

„Relativ deutlich.“ b:e-Interview mit dem neuen Vorsitzenden der DGfE, Prof. Dr. HANS THIERSCH. In: b:e 11 (1978), 5, S. 48.

*Tübinger Erklärung zu den Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“:*

In: Z. f. Päd. 24 (1978), 2, S. 235–240.

In: b:e 11 (1978), 5, S. 52–53.

ULRICH HERRMANN: „Mut zur Erziehung.“ Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: Z. f. Päd. 24 (1978), 2, S. 221–234.

DIETRICH BENNER u. a.: Entgegnung zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.

Die Beiträge zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ erscheinen 1979 in einem selbständigen Band im Verlag Klett-Cotta, Stuttgart.

## Die Mitarbeiter dieses Heftes

BENNER, DIETRICH, Prof. Dr., Goethestr. 17, 4401 Altenberge/Münster  
BLANKERTZ, HERWIG, Prof. Dr., Potstiege 48, 4400 Münster  
BOLLNOW, OTTO-FRIEDRICH, Prof. Dr., Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen  
BRÄUER, GOTTFRIED, Prof. Dr., Wunnensteinstraße 28/3, 7140 Ludwigsburg  
BRÜGGEN, FRIEDHELM, Wermelingstraße 13, 4400 Münster  
BRUMLIK, MICHA, Dr., Auf der Körnerwiese 6, 6000 Frankfurt 1  
GÜNTHER, KARL-HEINZ, Prof. Dr., Gerokweg 5, 7030 Böblingen  
HILLER, GOTTHILF, GERHARD, Prof. Dr., Asternweg 8, 7410 Reutlingen  
KÜMMEL, FRIEDRICH, Prof. Dr., Eugenstraße 18, 7400 Tübingen  
MOLLENHAUER, KLAUS, Prof. Dr., Dahlmannstraße 19, 3400 Göttingen  
RITTELMAYER, CHRISTIAN, Dr., Pädagog. Seminar, Wagnerstr. 1, 3400 Göttingen  
SCHAAL, HELMUT, Prof. Dr., Talweg 34, 7310 Plochingen  
SCHMIED-KOWARZIK, WOLFDIETRICH, Prof. Dr., Goethestraße 75, 3500 Kassel  
SCHÜTZ, EGON, Prof. Dr., Haslacher Str. 206, 7800 Freiburg  
SCHWEIZER, HANS-MARTIN, Dr., Fürststraße 21, 7400 Tübingen  
SCHWEMMER, OSWALD, Prof. Dr., Universität Erlangen, 8520 Erlangen  
SEIFFERT, JOHANNES ERNST, Prof. Dr., Zeche-Marie-Weg 7, 3500 Kassel